

Atferdsprogrammet PALS

Konsekvenser av og utfordringer forbundet med implementeringen av atferdsprogrammet PALS i norske skoler.

Ratib Lekhal



Masteroppgave i pedagogikk
Allmenn studieretning
Pedagogisk Forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskaplige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

05.11.07

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:**Atferdsprogrammet PALS**

Konsekvenser av og utfordringer forbundet med implementeringen av atferdsprogrammet PALS i norske skoler.

AV:

Ratib, Lekhal

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk, allmenn

Studieretning

SEMESTER:

Høst 2007

STIKKORD:

PALS, belønning, lojalitetsklemme, pedagogisk valgfrihet

Problemstilling

En stor utfordring for lærere og skolen i dagens samfunn er å få bukt med all bråk, uro og problematferden som ødelegger for undervisningen.

Atferdsprogrammet Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen (PALS) viser til gode resultater ved redusert problem atferd i skolen og implementeringen av programmet er i full gang i norske skoler.

Denne oppgavens hovedmål er å diskutere konsekvensene av at PALS-programmets pedagogiske profil ikke passer like godt for alle elever og foreldre.

Den overordnede problemstillingen lyder:

Konsekvenser av og utfordringer forbundet med implementeringen av atferdsprogrammet PALS i norske skoler

Fra den overordnede problemstillingen har det blitt utledet tre spørsmål:

- Er PALS-programmet en modernisering av disiplinbegrepet slik Foucault (1977) bruker det?
- Kan PALS-programmets belønningssystem få langsiktige følger for elevenes motivasjon?
- Hvilke konsekvenser kan det få for elever når hjem og skole ikke deler PALS-programmets syn på oppdragelse?

Metode og kilder

Problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven har blitt belyst gjennom en teoretisk gjennomgang av relevante teorier samt en dokumentanalyse av programmet PALS.

Jeg har benyttet meg av en hermenautisk arbeidsmetode som sikrer muligheten til å etterprøve sammenhengen mellom det som har vist seg og fremstillingen.

Hovedkonklusjoner

En forhastet konklusjon ville være at PALS-programmet svekker barns indre motivasjon, at det er en modernisering av disiplin begrepet slik Foucault (1977) bruker det, at den pedagogiske profilen fører til negativ sosialisering for barnet samt økt press på friskoler.

Ennå er det for tidlig i implementeringsprosessen til å trekke noen klare langsiktige konklusjoner. Problemstillingene jeg har drøftet, er allikevel interessante og bør tas hensyn til ved implementeringen av PALS. Det ville for øvrig vært spennende å se nærmere på og gjøre ytterligere studier av hver enkelt konsekvens som her har blitt drøftet.

Førord

Først vil jeg begynne med å takke min veileder Christian W. Beck som på en enestående måte og en til enhver tid har vært tilgjengelig for spørsmål og veiledning.

I tillegg vil jeg takke mine med studenter som i mine mange år på PFI har stått ut med alt snakk om PALS.

Takk til mamma og pappa som alltid sa ”på skolen gutt skal du åpne øyne og øre og lukke munnen”. Takk til min søster Samira for all ekstra undervisning i ungdomsårene. Takk til mine gode venner Magnar og Jon som kommet med kvalitets kaffe og fungert som turgåere for min hund Lion når det har blitt sene kvelder.

Men mest av alt vil jeg takke min bror Kharim. Tusen takk!

Innhold

INNHold	1
1.INNLEDNING	3
1.1 DE ENKELTE KAPITLENE	5
1.2 METODE OG KILDER.....	6
2. DET TEORETISKE GRUNNLAGET FOR PALS.....	9
2.1 OPERANT LÆRINGSTEORI.....	10
2.2 SOSIAL (KOGNITIV) LÆRINGSTEORI	12
2.3 SOSIAL KONTROLLTEORI.....	14
2.4 ET ØKOLOGISK PERSPEKTIV PÅ ELEVER OG SKOLE	15
2.4.1 <i>Utviklingsøkologisk modell av Urie Bronfenbrenner (1979)</i>	15
2.4.2 <i>Risikoer og utviklingsmuligheter som finnes i barns mikromiljøer</i>	18
2.5 UTVIKLINGSPSYKOPATOLOGISKE TEORIER	22
2.6 SOSIAL INTERAKSJONSLÆRINGSTEORI (SIL).....	24
2.6.1 <i>Fase 1: Grunntrening</i>	25
2.6.2 <i>Fase 2: De sosiale omgivelsene reagerer</i>	27
2.6.3 <i>Fase 3: Avvikende venner og finsliping av antisosial atferd</i>	28
2.6.4 <i>Fase 4: Karriere som antisosial voksen</i>	28
3. DET FORSKNINGSMESSIGE GRUNNLAGET FOR PALS	30
3.1 POSITIVE BEHAVIOURAL SUPPORT IN SCHOOL (PBIS)	30
3.2 PARENT MANAGEMENT TRAINING – OREGON-MODELLEN (PMT).....	33
4. PALS: ORGANISERING, INNHOLD OG TILTAK	36
4.1 ORGANISERING AV PALS	36

4.2 INNHOLDET I PALS.....	42
4.3 TILTAK I PALS	45
4.3.1 Universelt nivå.....	46
4.3.2 Selektert nivå	49
4.3.3 Indikert nivå.....	50
5. TEORIER TIL GRUNNLAG FOR DISKUSJON.....	54
5.1 OVERVÅKNING OG STRAFF.....	54
5.2 UTVIKLINGEN FRA DET PREMODERNE TIL DET SENMODERNE SAMFUNN	57
5.3 SOSIALISERING	62
5.3.1 Sosialisering i det enkle samfunn	63
5.3.2 Sosialisering i det komplekse samfunn	65
5.3.3 Skolen som sosialiseringssystem og undervisning som sosialisering.....	66
6. EN DISKUSJON AV IMPLEMENTERINGEN AV PALS I NORSKE SKOLER.....	69
6.1 PALS-PROGRAMMET – EN MODERNISERING AV DISIPLIN-BEGREPET SLIK FOUCAULT BRUKER DET?	69
6.2 BELØNNINGSSYSTEMET I PALS	74
6.2.1 Motivasjon: indre eller ytre?	75
6.2.2 Belønning: styrker eller svekker motivasjonen?	77
6.3 FORELDRESAMARBEID	80
6.3.1 Innvolving i barnas skoledag	85
6.4 LOJALITETSKLEMME	89
6.5 FORELDRENES VALG	92
6.5.2 Pedagogisk motiv for valg av friskole	94
7. AVSLUTNING	99
KILDELISTE.....	101

1. Innledning

En stor utfordring for skolen i dagens samfunn er å få bukt med bråk og uro blant elevene. Klarer ikke læreren å håndtere klassens elever, går det utover det skolefaglige nivået.

Resultatene fra PISA-rapporten (2003) viser at norske elever gjør det stadig dårligere på skolen og ligger langt under OECD-gjennomsnittet blant annet i fag som matte og naturfag. Blant 29 OECD-land er Norge også det landet som oppnår et av de dårligste resultatene når det dreier seg om arbeidsmiljø i timen: 33 prosent av elevene hører ikke etter hva læreren sier, 34 prosent opplever at læreren må vente lenge før elevene roer seg, 27 prosent opplever at elevene ikke klarer å arbeide godt, og 35 prosent opplever at elevene ikke begynner å arbeide før lenge etter at timen har begynt (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe og Turmo 2004).

Rett spor eller ville veier (2004), som oppsummerer norske elevers prestasjoner i PISA (2003), har i stikkords form listet opp problemområdene i norsk skole slik de fortoner seg i et internasjonalt perspektiv ut fra PISA-resultatene: fallende faglige resultater (i forhold til PISA 2000), dårlige læringsstrategier, mye bråk og uro, problematisk forhold lærer–elev, kjønnsforskjeller i lesing og elever som føler at de har lite utbytte av skolegangen (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe og Turmo 2004).

Dette er alltid et dagsaktuelt tema og blir til stadighet diskutert i forskjellige medier. Særlig resultatene fra undersøkelser som viser at den norske offentlige skolen ikke holder mål internasjonalt, får debatten i gang og skaper store overskrifter i mediene, som VGs “Norske skoleelever på braketoppen” fra 07.12.04 eller Grønlis (2004) artikkel *Fra vondt til verre i norsk skole*.

Noe må gjøres for at de **norske skolene** ikke forblir blant Europas dårligste.

At noe må gjøres, er de fleste enige om. Det man ofte er uenig om, er hva som skal gjøres, eller hvordan det skal gjøres. I kjølvannet av rapporter som PISA (2003) og

ovennevnte diskusjoner i mediene ropes det ofte etter strengere skoler med mer disiplin og tydeligere rammer. Et eksempel er at *Aftenposten Aften* 16.10.07 hadde overskriften “Oslo-elevene uroligst i landet” og i samme reportasje stilte leserne spørsmålet: “Bør det bli mer disiplin i skolen?”

Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen (PALS) er et program som gjennom klare retningslinjer og ved å involvere alle ansatte, elever, foreldre og samarbeidsinstanser (som SFO) samt ved å teste, rapportere og sette inn tiltak har vist gode resultater når det gjelder å redusere bråk og uønsket elevatferd. Disse resultatene er påvist både i nasjonale og internasjonale studier (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Denne oppgaven er en teoretisk gjennomgang av PALS-programmet samt teorier og forskning det bygger på. Videre setter jeg søkelyset på om PALS-programmets pedagogiske profil passer like godt for alle foreldre og elever, og jeg spør hvilke konsekvenser og utfordringer eventuelle forskjeller kan føre med seg.

Den overordnede problemstillingen lyder:

Konsekvenser av og utfordringer forbundet med implementeringen av atferdsprogrammet PALS i norske skoler

Fra den overordnede problemstillingen har det blitt utledet tre spørsmål:

- Er PALS-programmet en modernisering av disiplinbegrepet slik Foucault (1977) bruker det?
- Kan PALS-programmets belønningssystem få langsiktige følger for elevenes motivasjon?

-
- Hvilke konsekvenser kan det få for elever når hjem og skole ikke deler PALS-programmets syn på oppdragelse?

1.1 De enkelte kapitlene

Kapittel 2 inneholder en redegjørelse for PALS-programmets teoretiske bakgrunn. Først gjør jeg rede for operant læringsteori, sosial (kognitiv) læringsteori og sosial kontrollteori. Dette er teorier PALS-programmet har referanser til, og således er de viktige for å forstå helheten i og de teoretiske røttene for PALS-programmet.

Videre i kapittel 2 ser jeg nærmere på elever og skole ut fra et økologisk perspektiv, utviklingspsykopatologi og til slutt sosial interaksjonslæringsteori. PALS-programmets teoretiske bakgrunn har hovedfokus på disse teoriene og særlig på sosial interaksjonslæringsteori.

En slik teoretisk gjennomgang av PALS er nødvendig for å forstå bakgrunnen for PALS. I tillegg er deler av teorien en del av oppgavens diskusjonsdel.

I kapittel 3 gjør jeg rede for forskningen PALS-programmet bygger på.

Oppmerksomheten rettes først og fremst mot PBIS (Positive Behavioural Support in School) og PMTO (Parent Management Training – Oregon-modellen), da PALS-programmet er en tilpasning av PBIS og PMTO til norsk skolekontekst.

Kapittel 4 er en gjennomgang av hvordan PALS-programmet konkret er organisert, hva det inneholder, og hvilke tiltak som blir satt i gang i skolen i løpet av implementeringsperioden.

Kapittel 5 starter med en redegjørelse av enkelte deler av Foucaults (1977) tekst *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*. Bakgrunnen for denne redegjørelsen er at jeg i oppgavens diskusjonsdel sammenligner deler av PALS-programmet med Foucaults beskrivelse samt viser hvordan enkelte deler av programmet kan ses på som en modernisering av Foucaults beskrivelse.

Videre greier jeg ut om hvordan samfunnet har utviklet seg fra et premoderne/enkelt samfunn til et senmoderne/komplekst samfunn. Her er hovedfokuset på hvordan oppdragelsen/sosialiseringen har blitt institusjonalisert og mer formell med ekspertsystemenes inntog, hvordan utviklingen har påvirket våre valgmuligheter, og hvilke konsekvenser dette har ført til.

Bakgrunnen for denne redegjørelsen er at jeg i oppgavens diskusjonsdel ser på PALS-programmet som formell sosialisering som utføres av eksperter, samt diskuterer om PALS fremmer eller hemmer foreldrenes frihet til selv å styre sine barns oppdragelse/sosialisering.

Kapittel 6 er oppgavens diskusjonsdel. På bakgrunn av teorien, forskningen og innholdet i PALS-programmet diskuterer jeg *konsekvensene av og utfordringene i forbindelse med implementeringen av atferdsprogrammet PALS i norske skoler*. Diskusjonen foregår i lys av teoriene jeg har redegjort for i kapittel 5, i tillegg til at jeg trekker inn annen relevant teori og forskning for å besvare oppgavens problemstilling.

1.2 Metode og kilder

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i en teori- og dokumentanalyse. Her vil relevant litteratur og forskning bli lagt til grunn for å belyse problemstillingen min.

I hovedsak har jeg gjort en dokumentanalyse av programmet PALS, der jeg har gått i dybden og sett på oppbygningen av, innholdet i og meningen med programmet. Som

en del av analysen av PALS har jeg også sett på teori og forskning som ligger til grunn for programmet, slik at jeg og leseren får en grundig forståelse for hva PALS er.

Videre har jeg funnet fram til relevant teori og forskning som jeg har brukt til å belyse mine påstander i en diskusjon av PALS. I hovedsak er litteraturen hentet fra fagbøker samt en del forskningsrapporter som er publisert i ulike tidsskrifter. Internett har også vært en god kilde til aktuell litteratur.

Framgangsmåten for å finne aktuell litteratur har i hovedsak vært flittige besøk på Universitetsbibliotekets databaser.

Jeg har forsøkt å arbeide med denne oppgaven i tråd med vitenskapens normer og regler, og fant det naturlig å bruke den hermenautiske metoden. Metoden jeg har benyttet, kan betegnes som en dialektisk-hermenautisk litteraturstudie der de sentrale trekk er tolkning av tekster, utsagn og meninger (Hellesnes 1988).

Hovedtemaet i hermenautikken er at enkeltdeler får sin mening i helheten og må settes i sammenheng med den. Dette fører meg inn på begrepet *den hermenautiske sirkel*, som handler om at delen kun kan forstås ut fra helheten og helheten kun ut fra delen (Alvesson og Sköldberg 1994).

Gadamer videreutviklet Heideggers begrep om forforståelse. Han mente at det ikke finnes én bestemt metode som leder oss fram til sannheten. Man må sette seg inn i forfatterens mening med teksten og ikke hans sjeleliv (Alvesson og Sköldberg 1994).

Analysen av tekster og dokumenter gir rom for mange ulike tolkninger ved at leserne oppfatter dem forskjellig fordi de har ulike forforståelser.

Det vil si at i hermenautikken er forskerens subjektivitet til stede. I denne oppgaven vil derfor kravet om objektivitet være knyttet til kravet om å være metodisk. Det

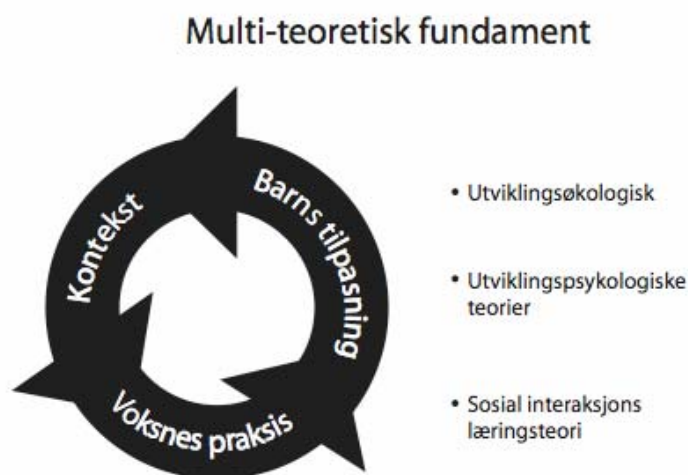
metodiske sikrer muligheten til å etterprøve sammenhengen mellom det som har vist seg, og framstillingen (Dale 1992).

Ved å være metodisk gir jeg med andre ord leseren mulighet til å etterprøve mine tekst- og dokumentanalyser.

Objektivitet framhever her da intersubjektivitet og konsensus knyttet til hermeneutikkens normer og verdier (Alvesson og Kølberg 1994).

2. Det teoretiske grunnlaget for PALS

PALS-programmet bygger på et multiteoretisk fundament, da man vanskelig kunne tenke seg at det skulle kunne finnes kun én teori som beskrev og dekket elevenes atferd i skolen.



Kort sagt bygger PALS-programmet på psykologiske teorier som tar for seg hvordan barns atferd utvikles gjennom samspillet mellom barnet og omgivelsene. Disse teoriene forklarer forskjeller i atferden og grunnen til at enkelte lettere utvikler antisosial atferd enn andre. Videre beskriver de også hva som kan være grunnen til at enkelte barn viser et stabilt antisosialt handlingsmønster, mens andre endrer atferden til en mer prososial atferd fra barn til ungdom (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

På bakgrunn av dette bygger PALS-programmet på teori som ser *elever og skole i et økologisk perspektiv*. Her brukes Bronfenbrenners (1979) og Gabrianos (1985) teorier

og forskning for å beskrive barns utvikling som en gjensidig tilpasning av barnets utvikling og miljøet i forandring samt for å skissere hvilke risikofaktorer og muligheter som finnes i ulike miljøer. Videre beskrives forholdet mellom normalutvikling og problemutvikling ved at man viser til *utviklingspsykologiske teorier* som beskriver risiko- og beskyttelsesfaktorer som påvirker barns individuelle forskjeller i tilpasning, avvik eller motstandsdyktighet.

Til slutt brukes *Pattersons læringsteori for sosial interaksjon* for å forklare hvordan antisosial atferd utvikles og opprettholdes.

PALS-programmets hovedfokus er rettet mot de ovennevnte teoriene og særlig mot Pattersons læringsteori for sosial interaksjon (SIL). I tillegg har PALS også referanser til andre teorier som operant læringsteori, sosial (kognitiv) læringsteori og sosial kontrollteori. For at leseren skal forstå helheten i og de teoretiske røttene for PALS-programmet, vil jeg gjøre rede for disse teoriene på lik linje med de ovennevnte teoriene.

2.1 Operant læringsteori

Operant læringsteori viser til at atferd som bekreftes og belønnes, ofte gjentar seg, mens atferd som ikke bekreftes og belønnes, har en tendens til å forsvinne (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Edward Lee Thorndike var en av de første som rettet oppmerksomhet mot hva som skjer etter at responsen er gitt. Han så på læring som en sammenknytting av sanseinntrykk og reaksjonsimpulser. Med læring mente han at båndene mellom stimulus og respons ble styrket. Ifølge effektloven av 1913 øker denne sammenknyttingen og altså også læringen når responsen etterfølges av en tilfredsstillelse, og omvendt om den etterfølges av en sjenerende tilstand. Senere i sin

karriere kom Thorndike til at belønning var langt mer effektivt en straff (Imsen 1998).

Skinner videreutviklet dette i sin teori om *operant betinging*. Operant betinging er det samme som instrumentell betinging og består av enkel ferdighetstrening. De observerbare handlingene som er lært ved operant betinging, kalles operant eller instrumentell atferd (Bø og Helle 2002).

I Skinners videreutvikling av teorien om operant betinging prøver han å beskrive opphavet til vår atferd. Skinner tilhører den behavioristiske retningen innen læringsteoriene. Ifølge behaviorismens motivasjonssyn er menneskets motivasjonsskilte *ytre motivasjon og belønning*. Behavioristene mener at "all atferd er lært", det vil si at det kun er ytre faktorer og ytre motivasjon som får oss til å gjøre det vi gjør. Selve behaviorismen kan deles inn i to retninger: klassisk betinging og operant betinging. Skinner tilhører den sistnevnte. Han har framstilt et slags paradigme som illustrerer det han kaller stimulusrespons:

SD-----O----SR

SD = stimulusdiskriminator (det er den/det barnet retter sin oppmerksomhet mot)

O = operanden (atferden som blir vist)

SR = stimulusforsterker (barnets oppfattelse av omgivelsenes forsterkning på operanden)

Med denne modellen vil Skinner forklare hvordan det konkret foregår når atferd blir lært. Vi kan se at Skinner spesielt vektlegger selve responsen på atferden som blir

utført. Han mener at nesten all atferd kan bygges på stimuli-respons med forsterkning på positiv atferd. Behaviorismen har et naturalistisk menneskesyn. Det vil si at mennesket styres av ytre målbare og observerbare momenter. Et menneskes atferd er determinert av hendelser i fortid og nåtid som det er en del av. Miljøet er skaperen av menneskets livsløp. Skinner ser på *motivasjon* som en ytre målbar faktor, og for Skinner er belønning den viktigste motivasjonskilden. Positiv forsterkning gir god ytre motivasjon. Belønning er altså helt vesentlig i Skinners teori om motivasjon og påvirkning av motivasjon, belønning er den grunnleggende forsterkningen av motivasjonen.

Straff, derimot, er noe Skinner ikke er forkjemper for. Av flere grunner mener han at straff er et destruktivt virkemiddel. Grunnen til at vi bruker straff, er jo at vi ønsker å eliminere en atferd. Men Skinner mener vi kun eliminerer midlertidig, og at atferden etter hvert blir tilbakevendende. Han skiller også mellom negativ forsterkning og straff. Han mener negativ forsterkning kan bidra til en viss hyppighet i den uønskede atferden. La oss se på et eksempel: En elev sitter i klasserommet og kjeder seg. Han begynner å bråke og ødelegge for alle de andre elevene i klassen, og til slutt blir han kastet på gangen. Det vil si at eleven sannsynligvis gjør det samme neste gang han kjeder seg, fordi han vet at han blir kastet ut, og at det ikke får noen andre konsekvenser. Men når det gjelder straff, hevder Skinner at det har en annen virkning på eleven. Han mener at straff bidrar til undertrykkelse og negative følelser for dem eller den personen som iverksetter straffen (Crain 2000).

2.2 Sosial (kognitiv) læringsteori

Bandura tilhører den retningen vi kaller sosial/kognitiv læringsteori. Den kan beskrives som en slags krysning av både behaviorismen og kognitivismen.

I Banduras sosiale læringsteori forklares det hvordan barn lærer og vedlikeholder for eksempel aggressiv atferd. Motivasjonssynet i sosial læringsteori er at motivasjon er et *produkt av forventning og verdi*. Neobehavioristene mener nemlig at vår atferd og

læring ikke bare kommer fra observerbare og målbare begreper, men vektlegger også indre momenter som motivasjon, driv og forventning i sin teori. Albert Bandura studerte særlig dette med imitasjon og observasjon innen læringen. Han har laget en modell han mener beskriver selve prosessen og kriteriene for observasjonslæring:

- 1) Oppmerksomhet: Eleven må vise interesse for situasjonen/personen.
- 2) Huske modellatferd: Eleven må oppleve situasjonen/personen på en sterk nok måte eller flere ganger, slik at hun eller han kan gjenkalle den for seg selv.
- 3) Gjennomføre atferd som etterligning: Eleven må huske situasjonen/atferden så godt at hun eller han kan gjennomføre den på egen hånd.
- 4) Motivasjonsforsterkningsprosessen: Eleven må oppmuntres til å gjennomføre oppgaven/atferden. Observasjon og ros / positiv feedback underveis og etter gjennomføring styrker atferden (Crain 2000).

Bandura og den sosiale læringsteorien regner motivasjon som et grunnleggende begrep for læring. Motivasjonskilden er for Bandura indre og ytre forsterkning.

I de senere versjonene av sin sosiale læringsteori ble Bandura også mer opptatt av hvordan den kognitive bearbeidingen av samhandlingen med det sosiale miljøet påvirker barns sosiale atferd, og de momenter som ifølge Bandura har innvirkning på motivasjonen, nemlig verdien av mål og forventning om å nå målet. Her har han presentert et begrep han kaller *self-efficacy*. Det beskriver en forventning om egen mestring. Han mener det er fire faktorer som kan påvirke vår *self-efficacy*. Det er: *mestringserfaringer, andres eksempler, oppmuntring/overtalelse og fysiologiske reaksjoner* (Pintrich og Schunck 1996).

Når det gjelder belønning, snakker Bandura om noe han kaller for atferdsmodifikasjon og klasseromskontroll, og setter opp en slags liste over konkrete tiltak for å styrke elevenes motivasjon og effektivitet. Poenget med belønning og ros er for Bandura at elevene skal utvikle en positiv identitet med et godt selvbilde. Han mener at hvis et barn blir utsatt for situasjoner som skaper angst og lite trygghet, vil

barnet utvikle en negativ identitet og bli usikker på seg selv og andre. Derfor hevder Bandura å ha funnet fram til en belønningsmetode i klasserommet som fungerer for det formålet han ønsker og mener er riktig. Når det gjelder straff, mener Bandura man bør utøve forsiktighet. Det fører ofte med seg angst, mindreverd og aggresjon, noe som igjen fører til atferdsproblemer. Negativ forsterkning kan imidlertid brukes til en viss grad, for eksempel: "Hvis du klarer oppgave 3 og 5, unngår du å stryke" (Crain 2000).

På samme måte som Skinner mener Bandura at man til en viss grad skal overse uønsket atferd og belønne det positive.

PALS-programmets belønningssystem bygger blant annet på Banduras tiltak for å fremme atferdsmodifikasjon og klasseromskontroll. Inn under disse tiltakene kommer blant annet belønning og ros av elevene. Videre bygger belønningssystemet i hovedsak på Skinners syn på hvordan atferd læres gjennom at stimuli (S) frambringer respons (R).

I PALS-programmet forventer man at elevene gjennom passende positive stimuli (f.eks. "bra"-kort) skal vise respons (f.eks. bli rolige) (Beck 2004).

Belønningssystemet i PALS vil bli drøftet ytterligere i kapittel 4.2, "Innholdet i PALS".

2.3 Sosial kontrollteori

Sosial kontrollteori forsøker å forklare hva som er grunnen til at noen og ikke andre bryter normer og regler og begår lovbrudd. Teorien hevder at det er de uformelle reaksjonene fra personer individet er knyttet til som virker bremsende på slik atferd, og ikke de formelle sanksjonene fra skole, politi eller barnevern.

Videre beskriver teorien hvordan en gruppe kan være med på å regulere medlemmenes atferd i overensstemmelse med vedtatte verdier og prinsipper.

Individet føler seg altså forpliktet til å handle etter normer og regler som er fastsatt av gruppen. Sosial påvirkning formidles i familien, skolen og ved valg av venner, men også individuelle forskjeller er med på å påvirke hvor effektiv den sosiale kontrollen er. Slike individuelle forskjeller kan være vanskelig temperament og manglende sinnekontroll.

Sosialt samhold og lojalitet til gruppen kan skape en sosial tilknytning som er med på å regulere individets atferd. Den lojaliteten og det samholdet som fører til sosial tilknytning, kan skapes gjennom at individene (eller elevene) får delta aktivt i det sosiale fellesskapet, slik at de føler at de er en del av det, og at det ikke bare er noe som blir presset på dem utenfra (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

2.4 Et økologisk perspektiv på elever og skole

Utviklingsøkologi er studien av og læren om hvordan mennesket utvikles og sosialiseres i samspill med omgivelsene. Sentrale forskningsområder her er hvordan skole, foreldres arbeidsplass og sosial politikk påvirker barn og ungdoms oppvekstskår (Bø og Helle 2002).

Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologisk modell (1979) beskriver samspillet mellom barnet og miljøene det utvikles i, mens James Garbarinos analyser (1985) beskriver ulike risikoer og utviklingsmuligheter som finnes i barns forskjellige mikromiljøer.

2.4.1 Utviklingsøkologisk modell av Urie Bronfenbrenner (1979)

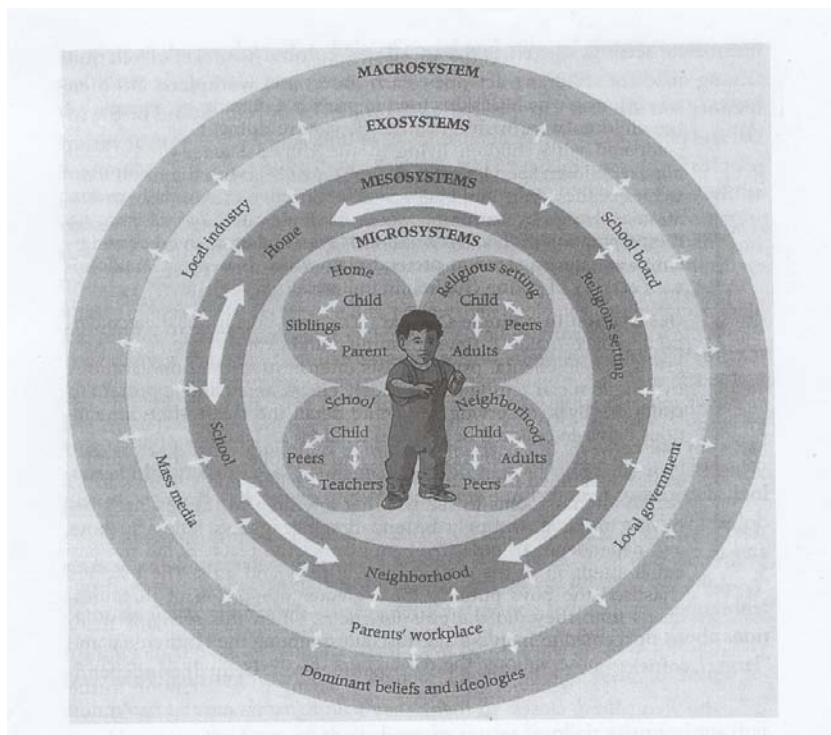
Fram til ca. 1970 var det et vanlig argument at man måtte lete inne i barnet for å finne ut hvordan barnet utviklet seg.

Som en kritikk av dette utviklet Bronfenbrenner (1979) en utviklingsøkologisk modell der han argumenterte for at for å forstå hva som påvirker og utvikler barnet, må vi se på flere sider enn bare barnet.

I sin utviklingsøkologiske modell beskriver Bronfenbrenner (1979) barns utvikling som et samspill mellom barnet og ulike miljøer. For å illustrere hvordan disse miljøene er bygd opp rundt barnet, bruker han et tradisjonelt russisk dukkesett, der den innerste dukken representerer barnet og de neste lagene av dukkene representerer de ulike miljøene som påvirker det.

Disse miljøene er avhengige og påvirkes gjensidig av hverandre. Det vil si at om noe forandres i ett miljø, vil det også påvirke de andre miljøene og barnet. Dette forstås da som at alle miljøene i større eller mindre grad er med på å påvirke barnets utvikling. Det er heller ikke bare miljøene som påvirker hverandre og barnet, men også barnet som påvirker miljøene.

Nedenfor presenteres inndelingen av de forskjellige miljøene i en modell utviklet av Michael og Sheila Cole i Rogoff (2003) på bakgrunn av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.



Bronfenbrenner forklarer nærmere i sin utviklingsøkologiske modell hvordan hvert enkelt miljø eller system er med på å påvirke barns utvikling.

Mikrosystemet er det innerste systemet og et mønster av aktiviteter, roller og relasjoner som den utviklende personen opplever i gitte miljøer. Disse miljøene er arenaer der personen er i direkte kontakt med andre og involveres i ansikt-til-ansikt-situasjoner. Eksempler på slike miljøer kan være hjemmet, lekeplassen og skolen. Det dreier seg ikke bare om stedene som steder, men om relasjonene og aktivitetene mellom personene i de ulike miljøene. En relasjon utvikles når én person i et miljø retter oppmerksomhet mot eller blir deltaker i en annen persons aktivitet, mens en aktivitet er noe barnet kan utføre alene, sammen med andre eller ved å observere noe en annen person gjør (Bronfenbrenner 1979).

Mesosystemet er kontakten eller samspillet mellom mikrosystemene og inneholder forbindelsen mellom noen av miljøene som den utviklende personen utsettes for eller deltar i. Eksempler på dette kan være forbindelser mellom hjem og skole og med nabobarn.

Hver gang barnet kommer inn i et nytt miljø, utvides mesosystemet. Slike utvidelser eller overganger er noe som fortsetter gjennom hele livet og kan være av større eller mindre omfang. Eksempler på overganger kan være at foreldre skiller seg, at barnet begynner på skolen, eller at familien flytter til et nytt sted. En slik overgang kan påvirke også andre miljøer enn bare det miljøet der overgangen finner sted. For eksempel kan foreldrenes skillsmisse føre til endringer i barnets atferd på skolen (Bronfenbrenner 1979).

Eksosystemet består av ett eller flere miljøer som ikke aktivt involverer den utviklende personen, men som allikevel er med på å påvirke prosessene i de miljøene

personen er en del av. Eksempler på dette kan være foreldrenes arbeidsplass, foreldrenes nettverk av venner eller det lokale skolestyret (Bronfenbrenner 1979).

Måter eksosystemet får konsekvenser i barnets mikrosystem på, kan for eksempel være at foreldrene er i en jobbsituasjon der de jobber 9–10 timer daglig, i stedet for å jobbe 6–7 timers dager. Utfallet kan bli at barnet må være lenger i barnehagen eller alene hjemme etter skolen. Et annet eksempel kan være barn i Nord-Norge som risikerer å få ny lærer nesten hvert år på grunn av den store gjennomtrekken av lærere i den delen av landet (Imsen 1998).

Makrosystemet er det overbyggende mønstret som ligger utenpå mikro-, meso- og eksonivået innen en bestemt kultur eller subkultur. Dette kan for eksempel være det økonomiske systemet, utdanningssystemet eller det politiske systemet.

Nivåene som ligger innenfor makronivået, blir påvirket av avgjørelser og beslutninger som tas på dette nivået. Avgjørelsene kan påvirke helt inn til mikronivået og utviklingen av det enkelte barnet (Bronfenbrenner 1979).

Tar vi utgangspunkt i utdanningssystemet, ser vi at skolen har flere samfunnsmessige funksjoner som realiseres gjennom skolens utforming. Ett eksempel er enhetsskolen, som har som mål å fremme felles ideologier og verdier (Imsen 1998).

2.4.2 Risikoer og utviklingsmuligheter som finnes i barns mikromiljøer

På bakgrunn av sine analyser har Garbarino (1985) funnet ut at hjemmet og familien er de mikrosystemene som har størst innflytelse på barnets utvikling enten det gjelder utdanningssuksess, evnen til moralsk resonnering eller utviklingen av en egen identitet.

Det er mange faktorer som kan være med på å påvirke barns utvikling i positiv eller negativ retning. En av dem Garbarino (1985) har sett på, er foreldrenes rolle. Han sier at det er viktig at foreldrene har klare prinsipper og teknikker i oppdragelsen sin.

Dette kan for eksempel være at foreldrene opptrer støttende ovenfor barnet, samt at de roser ønsket atferd.

Videre er det viktig å huske at selv de flinkeste foreldre ikke er garantert suksess. Dette gjelder også i motsatt fall, det er ikke garantert at barnet blir antisosialt selv om foreldrene innehar dårlige foreldreferdigheter eller mishandler barnet. Sjansen for at barnet blir antisosialt, er allikevel større dersom foreldrene har dårlige foreldreferdigheter, derfor er det viktig at barnet også får impulser fra de andre mikromiljøene, som skole og fritidsmiljøer (Garbarino 1985).

Familiens størrelse kan også ha innvirkning på barnets utvikling, for eksempel ved at dette påvirker hvordan hvert individ ser på seg selv, og hva slags plass det får (Garbarino 1985).

Studier som har blitt gjort av Edwards og Brauberger (1973) (i Garbarino 1985), viser at det oftere er konflikter mellom foreldre og barn i større familier, samt at foreldrene og barna oftere har et sterkere bånd i mindre familier enn det man finner i de større familiene.

Analysene til Garbarino (1985) viser at det også finnes andre faktorer i familiesituasjonen som kan være med på å påvirke hvordan barn utvikler seg. I dagens samfunn er det vanligere enn tidligere at foreldrene skiller seg, gifter seg på nytt eller er enslige forsørgere. At foreldrene gifter seg på nytt, har vist seg å være vanskelig i mange familier. Det å få en stemor/-far inn i familien kan føre til problemer når det gjelder hvem som har ansvaret for oppdragelsen, hvilken type oppdragelse man velger, og ved at ett eller flere av barna kan føle seg forskjellsbehandlet sammenlignet med barn fra tidligere ekteskap (Garbarino 1985).

Å være enslig forsørger er heller ingen enkel sak. Det fører i mange tilfeller til at man har en svakere økonomi og er avhengig av å bruke mer tid på arbeid for at familien skal klare seg. Dermed får man som forelder mindre tid sammen med barnet, noe som

kan bidra til å påvirke utviklingen i negativ retning ved at man får dårligere tilsyn med og oversikt over hva barnet bedriver fritiden sin med. Analysene viser også at det å ha dårlig økonomi eller befinne seg på grensen til å være fattig, også kan medføre en ekstra risiko for at barnet skal utvikle antisosial atferd (Garbarino 1985).

Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan øke barnets muligheter til å utvikle seg både intellektuelt og sosialt og til å bli et mer fullkommet menneske. Det er viktig at foreldrene hjemme gir barnet den nødvendige kunnskapen som kreves og forventes av barnet ved skolestart, for eksempel når det gjelder å løse problemer, vente på tur og følge regler. Det viktigste er ikke at barnet er i stand til å få, eller får, toppkarakterer, men at det trives og utvikler sine sosiale ferdigheter og sitt sosiale nettverk. (Garbarino 1985).

Når barnet blir eldre og når ungdomsalderen, øker også deltakelsen i andre miljøer, blant annet gjennom at barnet får vennegrupper. Her lærer ungdommene de sosiale ferdighetene som kreves for å omgås jevnaldrende, og de prøver ut teknikker og regler de har lært hjemme. De ungdommene som har med seg gode sosiale ferdigheter hjemmefra, tilpasser seg også lettere i disse nye miljøene.

I denne perioden av livet er det viktig å føle at man passer inn. Det er derfor lett å bli utsatt for press og påvirkning når det gjelder regler og god tatt oppførsel innen vennegruppen. Dette presset kan både være positivt og negativt og henger sammen med hva slags type vennegruppe man havner i, og hvilke verdier den har. Det kan selvsagt få store utslag om man havner i en vennegruppe der dop og kriminalitet er viktige elementer for å bli godkjent, eller om fokuset i vennegruppen er på å være god i idrett og få gode karakterer på skolen.

Det er særlig de ungdommene som har lav selvtillit eller lav status i vennegruppen som lettest blir utsatt for gruppepress. Har man høy selvtillit, tro på seg selv og en høy stjerne i vennegruppen, er det også lettere å stå imot gruppepresset.

Ungdommer finner seg ofte venner og vennegrupper som er nokså like dem selv både i oppførsel og i personlighetstype. I tillegg blir de også påvirket av hverandre innad i vennegruppen, slik at de på sikt får flere felles verdier og holdinger.

For noen fører denne perioden til gode prososiale vennskap som varer livet ut, mens for andre kan denne perioden føles som et evig jag etter å bli godkjent og få innpass i en vennegruppe (Garbarino 1985).

I sum beskriver Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori (1979) hvordan barns utvikling skjer i samspill mellom barnet og ulike miljøer, mens Garbarino (1985) har analysert mulighetene og risikoene som finnes i barnets mikronivå, for eksempel på skolen, hjemme og i fritidsmiljøet.

På bakgrunn av dette setter PALS-programmet fokus på blant annet å involvere alle elever og ansatte på skolens område samt bygge opp et tett samarbeid med elevenes foreldre og andre systemer (f.eks. barnevernet, pedagogisk psykologisk rådgivingstjeneste) som jobber rundt barna, slik at flere miljøer er involvert når det skal gjøres et endringsarbeid i barnets atferd.

Videre ønsker PALS-programmet å styrke elevenes sosiale ferdigheter. Slike ferdigheter kan være hvordan få venner, hvordan stå imot gruppepress og så videre. Dette er viktige ferdigheter for å lykkes når barnet utvider sitt mesosystem og skal bygge opp relasjoner til andre jevnaldrende.

Dette drøftes ytterligere i kapittel 4.2, "Innholdet i PALS".

2.5 Utviklingspsykopatologiske teorier

Utviklingspsykopatologiske teorier er nært knyttet opp mot forskningsdata på barns utvikling/problemutvikling ved påvirkningen av risiko- og beskyttelsesfaktorer.

Forskningen har blitt brukt til å beskrive normativ atferd (atferd hos barn flest) og avvikende atferd. Resultatet blir en beskrivelse av individuelle forskjeller i tilpasning, avvik eller motstandsdyktighet hos barn.

Ved å studere barn som mot sine odds har fått en vellykket utvikling, har man funnet ut hvilke faktorer som er med på å beskytte barn mot å utvikle problemer.

I sum beskriver den forskningsbaserte teorien hvorfor noen barn klarer seg bedre enn andre under utfordrende forhold. Videre beskriver den hvilke individuelle og miljømessige risikofaktorer som disponerer for problemutvikling, samt hvordan samspillet med beskyttende faktorer allikevel fører til gode utviklingsresultater for barnet (Arnesen, Ogden og Sørli 2006:34–35).

Risiko dreier seg om tilstedeværelse av én eller flere faktorer som øker sannsynligheten for at utviklingen skal få et negativt resultat, mens beskyttelsesfaktorer er faktorer som gir et positivt resultat av utviklingen hos barn som utsettes for risikofaktorer (Borge 2003).

De siste tretti årene har risikobegrepet blitt supplert med begrepet *psykososial*, og det har oppstått et nytt begrep: *psykososialrisiko*. Dette begrepet viser til samspillet mellom sosiale forhold og individets fungering.

Psykososialrisikoer og beskyttelsesfaktorer deles inn i tre typer – *individuelle*, *familiebaserte* og *samfunnsmessig* – og utgjør i sum det som er med på å påvirke barns utvikling i en negativ eller positiv retning (Borge 2003).

Individuell risiko kan være biologiske, medfødte problemer, alvorlige tilpasningsproblemer eller være knyttet til barnets status. Eksempler på risikoer knyttet til barnets status, ser vi blant annet hos flyktninger eller barnevernsbarn. Videre

kan også tilbaketrukkethet og vanskelig temperament være individuelle risikofaktorer. De kan føre til dårlig sosialisering og samspill med andre barn og voksne (Borge 2003).

Individuelle beskyttelsesfaktorer er på den andre siden fravær av medfødte problemer og fødselskader, lett temperament og god tilknytningsevne til foreldre samt robusthet (Waaktaar og Christie 2000).

Familiebasert risiko dreier seg om de voksnes rolle som foreldre. Eksempler på hva som kan utgjøre en risiko, kan være at foreldrene har alkoholproblemer, hyppige alvorlige krangler, somatiske helseproblemer eller mangelfull evne til å oppdra og sette grenser for barna (Rutter i Daae 2005).

Familiebaserte beskyttelsesfaktorer handler om hvordan familien mestrer å gi trygghet til barnet, for eksempel i en krisesituasjon. Her kan det være avgjørende hvor sterke bånd foreldre og barn har, noe som kan være et resultat av hvordan samspillet mellom dem var i barnets første leveår, om foreldrene har klare grenser mellom barne- og forelderrollen, samtidig som kommunikasjonen er god og det er en trygg struktur i familien (Waaktaar og Christie 2000).

Samfunnsmessige risikoer er risikoer som ligger utenfor barnets mikro- og mesosystem og er forandringer/katastrofer som skjer på barnets ekso- eller makrosystem.

Dette kan enten være menneskeskapte eller naturskapte katastrofer. Menneskeskapte katastrofer kan være krig, terrorangrep og så videre, mens naturskapte katastrofer kan være jordskjelv, storm eller flom. I tillegg er fattigdom en form for samfunnsmessig risiko ved for eksempel å påvirke barns fysiske betingelser som ved underernæring og sykdom (Borge 2003).

Samfunnsmessige beskyttelsesfaktor er muligheten til å få emosjonell støtte fra en person i omgivelsene rundt barnet. Dette gir barnet muligheten til å skape en god relasjon til en person som barnet kan lene seg på i vanskelige stunder.

Noe som er gjennomgående for nesten samtlige studier på området, er at de har vist hvor stor betydning det har at barnet har hatt minst ett menneske som har gitt det omsorg og fulgt det opp under belastninger det har vært igjennom. Med andre ord er sosiale relasjoner viktig for en god utvikling. Eksempler her kan være ytre støtteapparater, prososiale venner, personer i nærmiljøet samt lærere og skole. Særlig lærere og skole har vist seg å være en framtrædende beskyttelsesfaktor for barn. Her kan de få støtte, råd og veiledning i vanskelige perioder (Borge 2003, Waaktaar og Christie 2000).

2.6 Sosial interaksjonslæringsteori (SIL)

Det generelle perspektivet som ligger til grunn for PALS-programmet, er sosial interaksjonslæringsteori (SIL). Denne teorien har Gerald Patterson og hans kollegaer utarbeidet gjennom tretti år med forskning ved Oregon Social Learning Center (Aasebøe 2006).

Når det gjelder inspirasjonen til sitt faglige syn, viser Patterson til læringspsykologien på 1960- og 1970-tallet. Han nevner Bandura og Walters innen sosial læringsteori, Skinners operante betinging og Millers og Dollards anvendelse av tradisjonell forskningsteori (Christiansen og Solholm 2004).

Ifølge Forgatch (2002, i Christiansen og Solholm 2004) er sosial interaksjonslæringsteori (SIL) en sammensmelting av to teoretiske strømninger, nemlig sosiallæring og sosialinteraksjon. Sosialinteraksjonsperspektivet beskriver samhandlingen både mellom familiemedlemmer og mellom venner, mens det sosiale læringsperspektivet handler om hvordan atferd etableres og opprettholdes.

Patterson skiller mellom læring og utføring og beskriver SIL som et perspektiv som omhandler utøvelsen av antisosial atferd. SIL er som sagt en empirisk teori som dreier seg om barns aggresjon og forklarer hvordan barns antisosiale atferd tilegnes

gjennom læringserfaringer i familien. SIL forutsetter at dårlige foreldreferdigheter er den viktigste drivkraften bak et barns avvikende atferd, mens den senere også påvirkes av manglende mestring på skolen og dårlige vennerelasjoner.

Teorien gjør det mulig å forstå hvordan barn utvikler antisosial atferd, men også å se hvem som er mest utsatt for å utvikle den. Patterson mener at alle barn allerede før de har nådd 3–4-årsalderen, på én eller annen måte har vært involvert i flere former for antisosial atferd (Ogden 1999, Christiansen og Solholm 2004).

Ifølge SIL perspektivet er ikke det viktigste hvorfor barnet lærer, men hvorfor noen utfører flere antisosiale handlinger enn andre. Patterson mfl. (1992) beskriver utviklingen av antisosial atferd i fire faser.

2.6.1 Fase 1: Grunntrening

Barn som utvikler antisosial atferd, har ofte fysiologiske og nevrologiske kjennetegn som sammen med et vanskelig temperament gjør dem vanskelige å kontrollere. Disse barna viser tidlig at de har vansker med å innordne seg de voksnes autoritet og regler. De er også veldig impulsive og motorisk urolige, samt at de er langt mer aggressive mot jevnaldrende enn det som er vanlig (Ogden 2001).

Patterson mfl. (1992) mener at hovedårsaken til barns antisosiale atferd er en tvangspreget, fastlåst prosess i familien der barnet lærer seg å ta kontroll i situasjonen ved aggressiv og aversiv atferd, det han kaller *the coercive family process*.

Begrepet *coercion* kan oversettes til ”maktbruk” og handler om hvordan foreldre og barn reagerer på hverandres atferd. Dette beskrives som ubehagelig atferd mellom familiemedlemmer for å oppnå det en selv ønsker. Et eksempel på denne typen ubehagelig atferd kan være at familiemedlemmene kjefter på hverandre for å få de andre til å gjøre det de selv ønsker. Denne prosessen fører som regel til en

opptrapping av den uønskede atferden hos både foreldre og barn. Opptrappingen vil også kunne føre til at foreldrenes oppdragelseskompetanse går over til konfrontasjoner med barna (Ogden 1999).

Opptrappingen går ifølge Patterson mfl. (1992) over tre trinn:

Trinn 1: aversiv inntrening

Eks: Far maser/kjefter på gutten for at han skal gjøre lekser.

Trinn 2: barnets motstrategier/motangrep

Eks: Gutten nekter/protesterer høylytt.

Trinn 3: tilbaketrekking av den andre parten

Eks. Faren slutter å mase/kjefte på gutten om lekser og forlater rommet.

I slike tilfeller lærer barnet fort at den andre parten trekker seg tilbake når den utsettes for motangrep (Christiansen og Solholm 2004).

Denne prosessen kalles for forsterkningsfellen. Grunnen til det er, som vist i eksemplet ovenfor, at far unngår ubehag ved å oppgi kravet om lekselesing. Far opplever derfor negativ forsterkning. Motsatt opplever gutten positiv forsterkning fordi han slipper å gjøre noe han ikke ønsker ved å vise aggressiv/uønsket atferd. Hver gang barnet opplever dette, økes også sannsynligheten for at aggresjonen opptrappes, og at utfallet blir at noen slår (Patterson 1982).

Som vi ser, er altså barnets temperament sammen med foreldrenes evne til å mestre den aversive atferden en viktig forklaring på antisosial atferd. Barnet tar også med seg dette reaksjonsmønstret til andre situasjoner, for eksempel på skolen, der samhandling med andre elever og lærerne er en viktig del av hverdagen. Det barnet

gjør, er dermed å generalisere sin atferd. Barnet forsøker å bruke de samme styringsstrategiene på skolen som hun/han får positiv forsterkning på hjemme. Det kan også ofte virke som om barnet omprogrammerer miljøet sitt slik at alle rundt det til enhver tid svarer med mot aggresjon.

De dårlige foreldreferdighetene de aversive barna blir utsatt for, kan føre til økt antisosial atferd, både i intensitet og frekvens, mens gode foreldreferdigheter høyner sjansen for at barnet blir prososialt. (Reid, Patterson og Snyder 2002:237).

For ungdom videreutvikles denne antisosiale atferden ved kombinasjonen av dårlige foreldreferdigheter og at foreldrene ikke har tilstrekkelig tilsyn med barna sine.

Utilstrekkelig tilsyn medfører at foreldrene ikke har kontroll over hva slags påvirkning barna får i andre miljøer. Dette manglende tilsynet gjør seg ofte gjeldene fra ca. 10-årsalderen, da barn begynner å være mer ute på egen hånd uten foreldre (Patterson mfl. 1992).

2.6.2 Fase 2: De sosiale omgivelsene reagerer

I den andre fasen av Patterson mfl. (1992) sin beskrivelse av utviklingen av antisosial atferd hevder han at antisosiale barn ofte får vansker når de begynner på skolen.

Problemet oppstår når de må forholde seg til de andre elevene og til skolens forventninger til atferd. Læreren sliter ofte med å lære de antisosiale elevene skolefaglige og sosiale ferdigheter fordi disse barna ofte ikke takler å motta kritikk, og på grunn av deres eksplosive reaksjoner.

Som en følge av dette prøver barna å unngå vanskelige situasjoner og oppgaver på skolen, de skulker og sluntrer unna pliktene sine, og de får ofte et dårlig forhold både til lærerne sine og andre voksne fordi det gjentatte ganger oppstår konfrontasjoner og andre vanskelige situasjoner. Videre blir de aversive barna ofte også avist og utelatt

av andre jevnaldrende. Dette kan føre til nedstemthet og depresjon (Patterson mfl. 1992).

2.6.3 Fase 3: Avvikende venner og finsliping av antisosial atferd

Avisningen fra prosoiale jevnaldrende og lærere fører til at de antisosiale barna søker til hverandre og danner grupper som ofte preges av negative holdninger til skolen og voksne autoriteter. Innad i gruppen er det stor fare for at de får ytterligere trening i antisosial atferd, og det blir også stadig vanskeligere for både foreldre og lærere å sette grenser. Sannsynligheten øker også for at de etter hvert begynner å skulke, begå kriminelle handlinger og ruse seg (Patterson mfl. 1992).

Det er viktig å nevne at ikke alle antisosiale barn følger denne utviklingen trinn for trinn. Noen lykkes bedre enn andre, og til en viss grad kan utviklingen være kjønnsbetinget (Ogden 2001).

2.6.4 Fase 4: Karriere som antisosial voksen

I den fjerde og siste fasen av SIL er det overgangen fra antisosial ungdom til antisosial voksen som er i fokus. Som voksne blir ofte de antisosiale barna ensomme, samtidig som de sliter med å holde på familie og jobb. De manglende sosiale ferdighetene fører dem altså inn i en strøm av kriser. Selv om det er under halvparten av de antisosiale barna som blir antisosiale voksne, betyr ikke det at de resterende ikke har store vansker for eksempel med kriminalitet, psykiske lidelser og rusmidler. I tillegg har de ofte problemer med å knytte nære relasjoner, og ekteskap ender ofte i skillsmisse (Patterson mfl. 1992).

Som vi har sett, er den sentrale hypotesen at antisosial atferd er et resultat av dårlige oppdragsferdigheter. De fem viktigste oppdragsferdighetene er negative konsekvenser, tilsyn, involvering, problemløsning i familien og positiv forsterkning. Sammen med interaksjon med søsken og foreldre kan mangelen på disse ferdighetene

føre til at barnet utvikler mangelfulle sosiale ferdigheter og antisosial atferd.(Ogden 2001).

Som nevnt innledningsvis bygger PALS på de ovennevnte teoretiske perspektivene, med hovedvekt på SIL-perspektivet.

PALS benytter seg altså av Pattersons SIL-teori og trekker paralleller mellom hjem og skole i sin skolebaserte intervensjon. Dette vil bli drøftet i oppgavens to neste deler.

3. Det forskningsmessige grunnlaget for PALS

I tillegg til at PALS-programmet har forankring i de ovennevnte teoriene, bygger den også på et forskningsmessig grunnlag. Det forskningsmessige grunnlaget er en tilpasning av **PBIS** (Positive Behavioural Support in School) og **PMTO** (Parent Management Training – Oregon-modellen) til norsk skolekontekst.

Tiltaksprogrammet er fundert i det amerikanske PBIS-programmet og bygger på de samme grunnleggende teoretiske og empirisk funderte prinsippene som PMTO.

3.1 Positive Behavioural Support in School (PBIS)

PBIS har et skoleomfattende perspektiv på forebygging og mestring av problematferd samt høy grad av implementeringskvalitet, som er sikret gjennom ekstern støtte og utviklingstiltak for personalet. Videre satses det på tidlig intervensjon kombinert med miljø- og atferdsrettede tiltak i skolen. PBIS-programmet har på samme måte som PALS fokus på proaktive strategier gjennom blant annet å rose og oppmuntre positiv atferd.

Organiseringen av, innholdet i og tiltakene i PBIS er bygd opp på samme måte som i PALS, ved å skille mellom en *system-*, *praksis-*, *data-* og en *resultatdel*.

Videre deles tiltakene opp i tre nivåer: *universelt*, *selektert* og *indikert* nivå.

Kriteriene som er satt for skoler som ønsker å gå i gang med PALS-programmet, er også mange av de samme som PBIS viser til som viktige skritt for å starte en skoleomfattende intervensjon (www.pbis.org).

På mange måter kan vi si at PALS-programmet er en blåkopi av den amerikanske PBIS-programmet, bare tilpasset den enkelte skole og norske forhold. Måten PBIS og derfor også PALS er bygd opp på, drøftes ytterligere i kapitlet ”PALS: Organisering, innhold og tiltak”.

PBIS-programmet har blitt implementert med gode resultater i mange skoler i USA og Canada, og det er på bakgrunn av disse lovede resultatene den har blitt overført og tilpasset til den norske grunnskolen (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Sprague med flere (i Arnesen, Ogden og Sørli 2006) har gjennomført flere evalueringsstudier av skoler som har benyttet seg av PBIS-programmet kombinert med *Steg for Steg*. I disse studiene ble ni intervensjonsskoler sammenlignet med seks skoler som ikke gjennomførte noen intervensjon. Resultatene viste en signifikant forskjell mellom skolene. Intervensjonsskolene hadde blant annet en nedgang på 51 % i antall alvorlige hendelser som ble rapportert til rektor. Ved sammenligningsskolene var det en oppgang på 7,5 % i antall alvorlige episoder som ble meldt.

Gode evalueringresultater ved innføring av PBIS har også blitt rapportert av Clonan (Clonan mfl. 2004 i Arnesen, Ogden og Sørli 2006). Disse studiene viste blant annet en signifikant nedgang i rapporteringen av disiplinærproblemer og negativ atferd, og det ble funnet en økning i prososial atferd.

I sum viser resultatene fra evalueringen av PBIS en positiv endring og særlig for de elevene som er utsatt for å utvikle alvorlige atferdsproblemer (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

I tillegg til studier som har blitt gjort på hele PBIS-programmet, har det blitt utført en del studier av enkeltkomponentene i PBIS og PALS. Også disse studiene viser positive resultater. Eksempler på slike studier er blant annet *Økt positiv bekreftelse av hensiktsmessig eller ønsket sosial atferd* (Embry 1997, Taylor-Greene mfl. 1997, Mayer 1995 i Arnesen, Ogden og Sørli 2006) og *Målrettet undervisning i prososial atferd* (Hawkings, Catalano, Kosterman, Abbott og Hill 1999, Mandel 1977, Kazdin 1993 i Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Implementeringskvaliteten på skoleomfattende programmer som PALS og PBIS har vist seg å være viktig for hvor virksomme de er. Metanalyser og forskningsbasert kunnskap har vist at det er en klar sammenheng mellom høy implementeringskvalitet

og gode resultater, samt at lav implementeringskvalitet fører til at situasjonen blir verre enn ved oppstart (U.S. Department of Justice 2004, Greenberg, Domitrovich, Graczky og Zins 2001, Arthur og Blitz 2000, Bigland og Taylor 2000, Gottfredsson, Gottfredsson og Czeh 2000, Wilson og Lipsey 2000 i Arnesen, Ogden og Sørлие 2006:60).

Manglende implementeringskontroll kan føre til at man konkluderer med at tiltakene ikke fungerer fordi resultatene ikke er som man ønsker, mens den faktiske årsaken kan være at det er implementeringen av programmet som har vært for dårlig, og ikke tiltakene. Ofte er det slik at programmet ikke implementeres i tråd med utviklerens anbefalinger og derfor ikke gir den ønskede kvaliteten. Grunner til at ikke veiledninger blir fulgt på riktig måte, kan være dårlig økonomi, at programmet tar for mye tid fra annen undervisning, eller at implementørene har fått for dårlig veiledning og opplæring (Greenberg mfl. 2001, U.S. Department of Justice 2004 i Arnesen, Ogden og Sørлие 2006).

”En vellykket gjennomføring forutsetter også god rekruttering av kompetente implementører” (Arnesen, Ogden og Sørлие 2006:61).

”Øvrige systemfaktorer er: struktur, innhold, timing, kvalitet på veiledning og opplæring i bruk av intervensjonen, et system som fanger opp implementørenes behov eller problemer underveis, kvalitet på samarbeidsrelasjon mellom opplæringsansvarlig og implementører, samt opplæringsansvarliges kompetanse og personlige egenskaper” (Arnesen, Ogden og Sørлие 2006:62).

Evalueringen av andre prosjekter har også vist tydelig hvor viktig det er med lite utskiftninger blant personalet, mens suksessfaktorer som har blitt trukket fram, er høy kollektiv mestringskompetanse (”Vi får til det vi vil!”) og godt samarbeidsklima.

At personalet ikke er motivert eller forberedt nok til å gjennomføre en intervensjon, er faktorer som framstår som flaskehalser når man skal gjennomføre en vellykket implementering. Dette kan skyldes at de ansattes holdninger og verdier ikke harmonerer med modellens, at de ikke har blitt tilstrekkelig involvert i hele prosessen, eller at de har dårlige erfaringer fra tidligere prosjekter (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

3.2 Parent Management Training – Oregon-modellen (PMTO)

PALS bygger videre på prinsippene og komponentene i PMTO, men er rettet mot skolen som system. PALS-programmet omfatter både endringsprinsipper og verktøy kjent fra PMTO, men i tillegg også systemtenking og skoleomfattende forebyggende tiltak.

PMTO er en behandlingsmetode for barn med atferdsvansker. Metoden går ut på å styrke foreldrenes ferdigheter. Grunnantakelsen er at positive foreldreferdigheter kan bedre utviklingen for barna i en familie. PMTO ønsker å løse opp i foreldrenes fastlåste mønstre og erstatte dem med samspillsmønstre som fremmer god utvikling (Aasebø 2006).

Videre lener metoden seg på forskning som Gerald Patterson og hans kollegaer ved Oregon Sosial Learning Center har bedrevet i over 30 år. Som et resultat av forskningen har de utarbeidet teorien som ligger til grunn for PMTO, sosial interaksjonslæringsteori. Bak utviklingen av teorien ligger spørsmål som: *Hva forårsaker barns antisosiale atferd?* og *Hva kan gjøres for å hjelpe familier til å endre denne typen problematferd?* (Aasebø 2006).

PMTO er under konstant utvikling gjennom utprøving og evaluering. Det er dermed den teoretisk mest utviklende og best underbygde metoden for tidlig forebygging og reduksjon av atferdsproblemer (Ogden 1999).

Alvorlige atferdsproblemer er multideterminerte og oppstår som en følge av gjensidig påvirkning mellom barn med risikokjennetegn og deres sosiale miljø. Disse barna har ofte høyt temperament, nevrologiske forstyrrelser og reguleringsproblemer.

Foreldrenes personlige problemer, som dårlig økonomi, stress eller depresjon, er viktige i denne sammenhengen.

Barn som oppviser én eller flere av risikofaktorene, er ekstra krevende å oppdra. Nøkkelen til å endre atferden deres i en mer positiv retning er å endre foreldrenes ferdigheter som foreldre. Har foreldrene gode foreldreferdigheter, blir de uheldige miljøfaktorene dempet. Allikevel er det viktig å huske at det ikke er foreldrene alene som er årsaken til barnas problematferd – den er et resultat av flere faktorer (Aasebø 2006).

Derfor er en viktig del av PALS-programmet å trekke inn alle involverte parter for å sikre et godt endringsarbeid. Jobben som blir gjort på skolen og av lærerne, er ikke tilstrekkelig, og det er viktig å trekke inn foreldrene samt andre samarbeidsinstanser som barnevernstjenesten og pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste (PP-tjenesten) for å sikre at alle trekker i samme retning.

Målet med PMTO er altså å endre barnets atferd gjennom å forandre på forelderatferden og familierutinene. For å klare dette trenes foreldrene i enkle, definerte ferdigheter som bidrar til å endre måten foreldrene håndterer sine reaksjoner ovenfor barnas atferd på.

Treningen av foreldrene foregår én gang i uken over ca. tretti uker. I tillegg har terapeuten og foreldrene telefonkontakt én gang i uken mens kurset pågår. Mellom hvert møte skal foreldrene jobbe med hjemmeoppgaver de har fått på kurset. Barnet er involvert i behandlingen på den måten at foreldrene til enhver tid informerer barnet om hva som kommer til å skje i forhold til de ulike komponentene i behandlingen (Aasebø 2006).

Noen av de ferdighetene foreldrene trenes opp i, er hvordan de kan gi tydelige beskjeder på en vennlig måte, rose og oppmuntre når barnet samarbeider og gjør som

det blir bedt om, stille tydelige og realistiske krav, samt hvordan de kan møte uønsket oppførsel med milde, faste og forutsigbare negative konsekvenser.

Når barnet blir møtt med grensesetting, reagerer det ofte ved å opptrappe oppførselen foreldrene prøver å stoppe. Dette krever at foreldrene finner effektive strategier for å kontrollere sine egne følelser, slik at de er i stand til å gjennomføre de negative konsekvensene (www.atferd.unirand.no).

I siste del av behandlingen er fokuset rettet mot de andre miljøene barnet er en del av. Her inngås ofte samarbeid mellom foreldre og skole om konkrete parallelle tiltak.

Det vi ser her, er at PALS-programmet har blitt en forlengelse av PMTO-programmet. I PALS-programmet er samarbeidet og tiltakene i gang før terapeuten eventuelt starter treningen av foreldrene. Dette vil komme tydeligere fram i kapittel 4.2, "Innholdet i PALS".

4. PALS: Organisering, innhold og tiltak

PALS er et skoleomfattende tiltaksprogram for å fremme et støttende læringsmiljø, positiv atferd og sosiale ferdigheter. Dette gjøres gjennom å involvere alle elever og ansatte på skolens område samt gjennom å bygge opp et tett samarbeid med elevenes foreldre (Arnesen, Ogden og Sørлие 2006).

Nedenfor er det gitt en oversikt over de kriteriene PALS har satt for skolene som ønsker å gå i gang med det skoleomfattende tiltaksprogrammet. Erfaringer fra både Norge og USA har vist at disse kriteriene er viktige for en vellykket implementering av skoleomfattende tiltak (Arnesen, Sørлие og Ogden 2003).

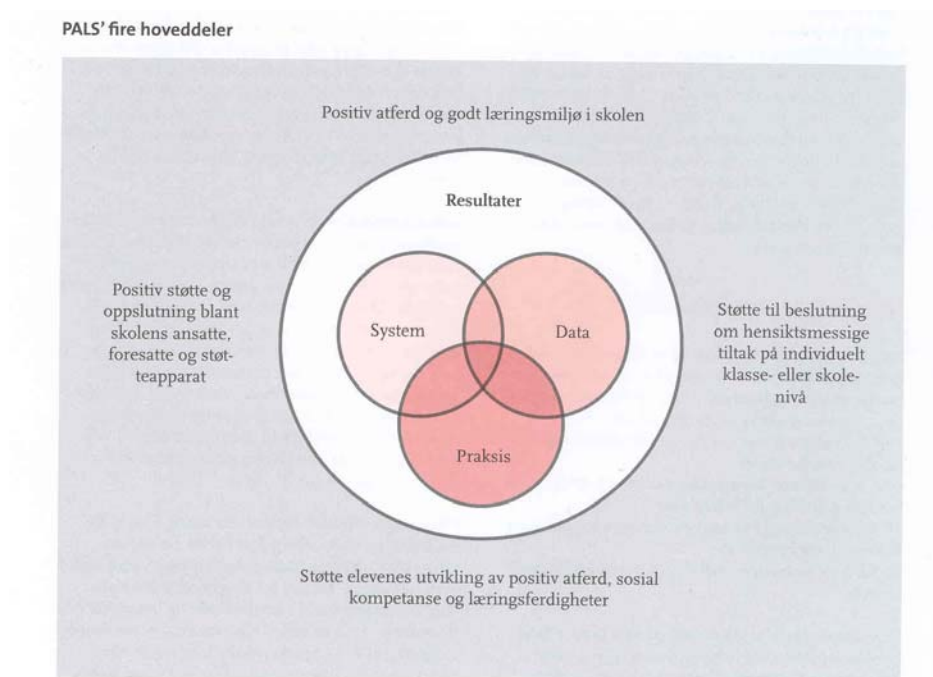
- Minst 80 % av skolens ansatte må delta aktivt i PALS-opplegget.
- Skolenes ledelse må være villig til å sette av nok tid og ressurser så lenge programmet varer.
- Skolen må selv oppleve behovet for å fremme et støttende læringsmiljø og utvikle positiv atferd.
- Skolen må selv definere minst ett skoleforbedrende mål.
- Skolen må være villig til å delta i innsamlingen av evaluerings- og kartleggingsdata.
- Til slutt forutsetter PALS støtte og medvirkning fra de foresatte og administrasjonen ved skolen.
- Skolen må være villig til å evaluere sin egen innsats.

4.1 Organisering av PALS

Programmet PALS er delt opp i fire deler: en systemdel, en praksisdel, en datadel og en resultatdel, men en helhetlig tilnærming til atferdsproblematikken er et viktig

kjennetegn ved programmet, og det er derfor viktig at delene ses i sammenheng (Arnesen, Jensen og Hansen 2006).

Dette illustreres i modellen nedenfor:



Samlet illustrerer denne modellen hvordan man starter opp, gjennomfører, evaluerer og vedlikeholder PALS (Arnesen, Jensen og Hansen 2006).

Den første delen er en systemdel og handler om å sikre støtte fra skolens indre og ytre system, det vil si fra de ansatte, foresatte, elevene samt fra de faglige tjenesteområdene og samarbeidsinstanser som skolehelsetjenesten, barnevernstjenesten, psykisk helsevern for barn og unge og PP-tjenesten.

Ved å sikre støtte både fra skolens indre og ytre system sikrer man at alle drar i samme retning, noe PALS mener er helt avgjørende for å oppnå positiv atferd, et støttende læringsmiljø og samhandling i skolen.

Når alle trekker i samme retning og man i tillegg kartlegger personalets faglige bakgrunn og holdninger, skolens organisasjonsstruktur og ressurstilgang, sikrer man at den enkelte skolen får utløst den eksisterende kapasiteten, tilegnet seg ny kunnskap og utviklet nye ferdigheter. Man får altså utnyttet ressursene skolen sitter inne med på en best mulig måte (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

PALS' andre del er den praktiske delen. Den inkluderer tiltakene for å skape et positivt læringsmiljø og positiv atferd. Her omsettes PALS-programmet til praksistiltak. I denne delen tilpasses modellens kjerne- og støttekomponenter den enkelte skole. Disse kjerne- og støttekomponentene vil bli drøftet senere i oppgaven.

Opplæringsprogrammet i PALS retter seg både mot skolens personale og elever. Hos personalet utvikles kompetanse til å beherske ferdigheter som kreves i programmets tiltakskomponenter, samt kunnskap om når og hvor de skal anvendes. Elevene blir undervist i regler om forventet atferd som bekreftes gjennom belønning, oppmuntring og ros, og de får vite hva skolen definerer som negativ atferd, og at dette reageres på umiddelbart med planlagte reaksjoner (Arnesen, Jensen og Hansen 2006, Arnesen, Sørli og Ogden 2003).

Den tredje delen er en datadel. Denne delen består av en systematisk kartlegging av og informasjonsinnhenting i læringsmiljøet ved den enkelte skole. Dette gjør det mulig å identifisere behovet for endring ved skolen, klassen eller den enkelte eleven.

Informasjonen innhentes i hovedsak fra tre datakilder.

I den første datakilden bidrar alle skolens ansatte med å vurdere og kartlegge hvilke forhold ved skolen og læringsmiljøet som bidrar til å fremme positiv atferd og et støttende læringsmiljø, samt hvilke faktorer som kan være med på å forhindre dette. Det kan dreie seg om skolens struktur eller for eksempel forholdet mellom personalet,

elevene og ulike foreldregrupper. Det er blant annet denne kartleggingen som skal legge grunnlaget for skolens målformulering og utforming av felles regler.

Den andre datakilden er konkret informasjon om og kartlegging av elevatferden. Her skal personalet skriftlig registrere hvem som viser problematisk atferd, når og hvor slik atferd forekommer, samt hva som ser ut til å utløse og opprettholde den registrerte problematferden.

I forbindelse med denne informasjonsinnhenting skal skolen bruke et system fra USA som heter School Wide Information System (Swis). Dette går ut på at personalet fyller ut ferdigtrykte rapporteringsskjemaer om den negative atferden som observeres, såkalte hendelsesrapporter (Arnesen, Ogden og Sørli 2006, Askeland og Arnesen 2005).

HENDELSERAPPORT		Ekstra informasjon	
Navn: _____ Klasse: 1 2 3 4 5 6 7 Dato: _____ Klokkeslett _____ Kontakt lærer: _____ Rapportert av: _____		Sted: <input type="checkbox"/> Klasserom <input type="checkbox"/> Gangen <input type="checkbox"/> Uteområde <input type="checkbox"/> Toalett <input type="checkbox"/> På tur <input type="checkbox"/> Gym <input type="checkbox"/> SFO <input type="checkbox"/> Kontor/personalrom <input type="checkbox"/> Annet _____	
<input type="checkbox"/> IKKE VIST RESPEKT <input type="checkbox"/> IKKE VIST ANSVAR <input type="checkbox"/> IKKE VIST OMSORG		_____ _____ _____ _____ _____	
<input type="checkbox"/> Mindre problemadferd <input type="checkbox"/> Uakseptabelt språkbruk <input type="checkbox"/> Fysisk knuffing/plaging <input type="checkbox"/> Krangling/argumentering <input type="checkbox"/> Forstyrrelse <input type="checkbox"/> Misbruk av materiell <input type="checkbox"/> Annet _____ <input type="checkbox"/> Større problemadferd <input type="checkbox"/> Krenkende, uakseptabelt språkbruk/banning <input type="checkbox"/> Trass/ulydighet/nekke å følge beskjed		<input type="checkbox"/> Forstyrrelse/ødelegger for andre <input type="checkbox"/> Gjentatt forsømmelighet <input type="checkbox"/> Lyve/fukse/fuske <input type="checkbox"/> Slåssing/fysisk utagering <input type="checkbox"/> Skulking <input type="checkbox"/> Mobbing/trakassering <input type="checkbox"/> Hærverk <input type="checkbox"/> Stjele <input type="checkbox"/> Bruk av fyrstikker/lightere <input type="checkbox"/> Ildspåsettelse <input type="checkbox"/> Bruk/besittelse av våpen <input type="checkbox"/> Annet _____	
		Mulig motiv/grunn <input type="checkbox"/> Få oppmerksomhet fra medelever <input type="checkbox"/> Få oppmerksomhet fra voksne <input type="checkbox"/> Få oppnå noe/oppgave/aktivitet <input type="checkbox"/> Unngå medelever <input type="checkbox"/> Unngå voksne <input type="checkbox"/> Unngå noe/oppgave/aktivitet <input type="checkbox"/> Vet ikke <input type="checkbox"/> Annet _____	
		Andre involvert: <input type="checkbox"/> Ingen <input type="checkbox"/> Medelever <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Lærer <input type="checkbox"/> Vikar <input type="checkbox"/> Ukjent Konsekvens: <input type="checkbox"/> Samtale med eleven <input type="checkbox"/> Tap av privilegium <input type="checkbox"/> Time out <input type="checkbox"/> Annet _____	

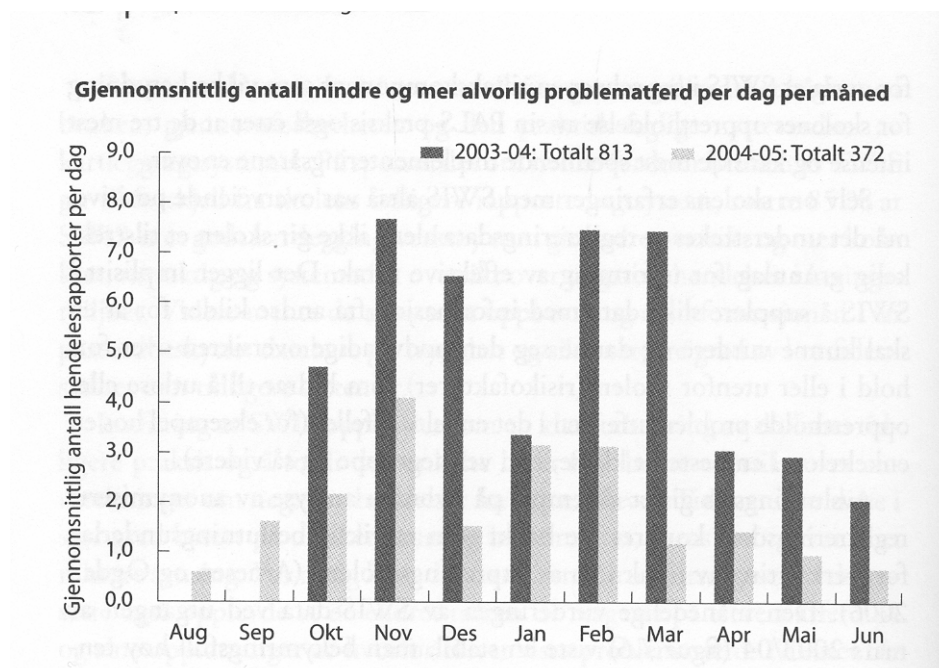
Hendelsesrapport (Arnesen og Ogden 2006).

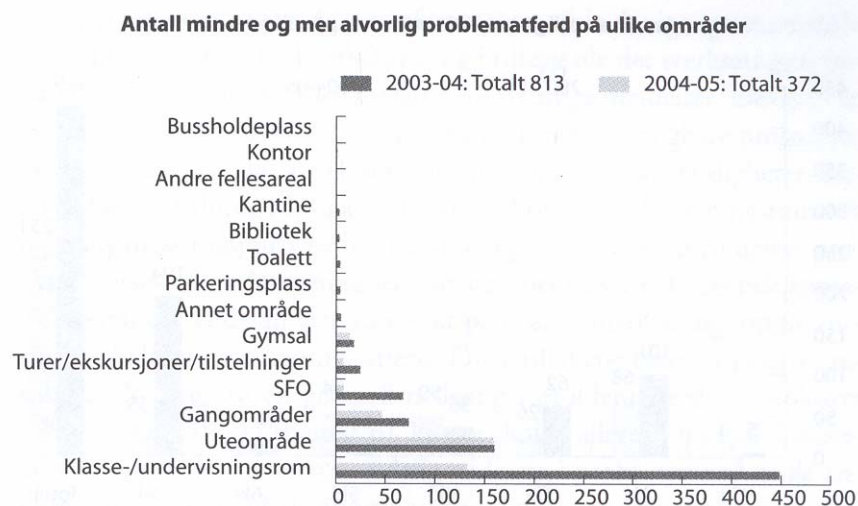
I tillegg mener PALS-utviklerne at disse observasjonene må suppleres med andre informasjonskilder. Dette kan være direkte observasjoner av enkeltelever og deres interaksjon med lærere, kartlegging av elevers sosiale ferdigheter, registrering av fravær og forseinkomminger samt elevenes tidligere skolehistorie.

Samlet skal denne informasjonsinnhenting og rapporteringen gi grunnlag for å tilrettelegge og gjennomføre støttetiltak overfor enkeltelever eller for hele elevgrupper. Dette skal bidra til å øke elevenes skolefaglige og sosiale ferdigheter og utvikle et støttende læringsmiljø.

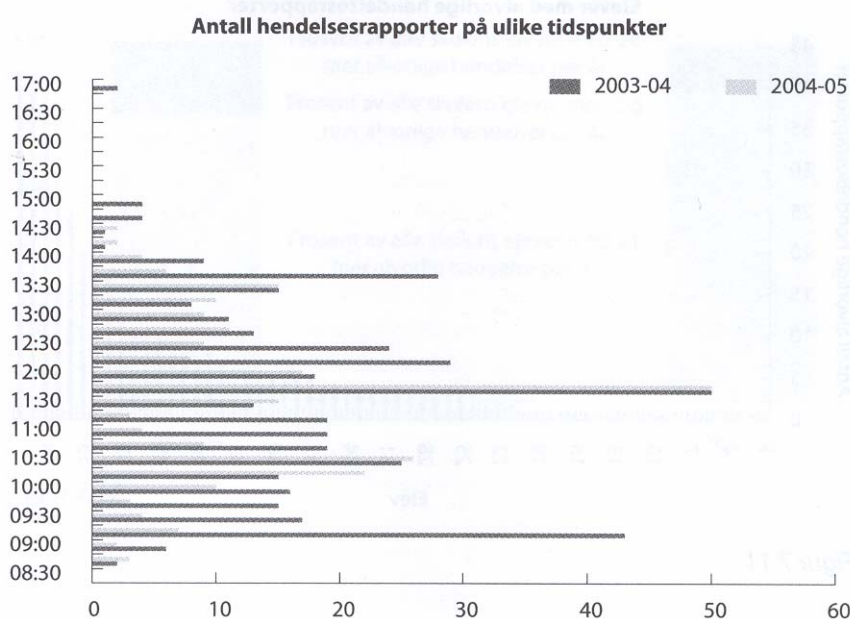
Rapporteringen kan også brukes som grunnlag for å kontrollere om tiltakene som er satt inn, har hatt en ønsket effekt når det gjelder å fremme positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Grafene nedenfor illustrerer hvordan skolen kan bruke informasjonen for å følge utviklingen i læringsmiljøet fra måned til måned og sammenligne data fra ulike skoleår.





Figur 7.8



Figur 7.9

(Arnesen, Ogden og Sørli 2006)

I den tredje datakilden skal skolens ansatte ta i bruk et skoleomfattende evalueringsverktøy for å evaluere implementeringskvaliteten i PALS-programmet. Evalueringsverktøyet bygger på en sjekkliste som fylles ut av skolens ansatte. Den

kan blant annet omhandle om og i hvilken grad PALS tas i bruk, og om opplæringstiltakene fører til endring i skolens læringsmiljø eller ikke.

Det er skolens PALS-team som har ansvaret for evalueringen. Det er også PALS-teamet som skal oppsummere resultatene og se på hva som kan forbedres, og hva som fungerer godt (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Den fjerde og siste delen av PALS er en resultatdel. Resultatdelen knytter de tre andre delene sammen. Målsettingen med system-, praksis- og datadelen er at de skal gi målbare resultater i form av positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen.

Resultatene skal kunne vurderes av lærerne gjennom elevenes atferd og skolefaglige utvikling, av elevene gjennom egenvurdering av læringsmuligheter og trivsel på skolen og av foreldrene ved at de skal kunne observere og vurdere elevmiljøet ved skolen.

Resultatene kan også komme til syne ved at elever og personalet ved skolen bruker mindre tid på uro, forstyrrelser og konflikter, noe som fører til at mer tid kan brukes på læring og undervisning.

I det lange løp forutsettes det at PALS-programmet skal være kostnadsbesparende med hensyn til økonomiske og menneskelige ressurser (Arnesen, Ogden og Sørli 2006, Askeland og Arnesen 2005, Arnesen, Sørli og Ogden 2003).

4.2 Innholdet i PALS

PALS er et program som går over tre år. Det er viktig at tiltakene som blir iverksatt, er tilpasset den enkelte skoles behov, muligheter og forutsetninger.

Det *første året* er et planleggingsår. Her etableres blant annet et atferdsstøttende team der Foreldrenes arbeidsutvalg i skolen (FAU), PP-tjenesten og skolefritidsordningen (SFO) deltar sammen med skolens ledelse og et utvalg av lærerne. Dette teamet har gjennom alle tre årene månedlige veiledningsmøter med prosjektlederen fra PALS. Dette er viktig for å vedlikeholde teamets kompetanse og for å sikre en kvalitativ og effektiv praksis.

Målene med disse veiledningsmøtene er en grundig opplæring i PALS-programmets skoleomfattende kjerne- og støttekomponenter. Kjerne- og støttekomponentene vil bli drøftet nærmere senere i oppgaven.

Videre planlegger det atferdsstøttende teamet, sammen med skolen, hvordan de skal få til en skoleomfattende intervensjon. Det siste målet på veiledningsmøtene dette første året er at det atferdsstøttende teamet skal utvikle en egen PALS-håndbok for skolen.

Det atferdsstøttende teamet skal parallelt med veiledningsmøtene også holde ukentlige møter med personalet på skolen. Her gis det en grundig gjennomgang av tiltaksprogrammets oppbygning og grunnlag. Teoriene og forskningen som programmet bygger på, skal føre til at skolens personale får økt kunnskap om hvordan problematferd utvikler seg, og hvordan den effektivt kan reduseres og forebygges. På de ukentlige møtene skal også skolens kjerne- og støttekomponenter gjennomgås, slik at de er kjent for hele personalet (Arnesen, Ogden og Sørli 2006, Arnesen, Sørli og Ogden 2003).

Videre skal skolen i løpet av det første året iverksette planen for de skoleomfattende tiltakene i og utenfor klasserommet. Her skal håndboken som har blitt utarbeidet av det atferdsstøttende teamet, danne grunnlaget for hvordan undervisningsopplegget skal foregå i praksis. I håndboken skal det også framgå hvem av de ansatte som har ansvaret for hva, når og hvor (Arnesen, Sørli og Ogden, 2003).

De ansatte skal også i løpet av det første året tilegne seg kunnskaper om hvordan de på en riktig måte skal praktisere oppmuntring og belønning for ønsket atferd på den ene siden og grensesetting og konsekvenser for uønsket atferd på den andre siden. Dette gjør at skolens ansatte får en mest mulig lik måte å praktisere skolens regler på. Lærerne får også en grundig innføring i metoder for å styrke den positive samhandlingen i klasserommet. Det skjer ved at de får undervisning av det atferdsstøttende teamet i sosial ferdighetsopplæring, hensiktsmessige undervisningsstrategier og klasseledelse.

På bakgrunn av denne undervisningen skal det i løpet av det første året utvikles og iverksettes et belønnings- og oppmuntringssystem. Det kan for eksempel dreie seg om korte verbale oppmuntringer som ”bra”, ”godt jobba”, eller det kan være en mer håndfast belønning, noe som gir barnet en konkret fordel. Dette gjøres for å motivere elevene til forventet/ønsket atferd.

Brudd på definerte og fastsatte regler følges opp med konsistente konsekvenser og forutsigbare reaksjoner av skolens ansvarlige. Selv om brudd på de fastsatte reglene skal få konsekvenser, er det viktig at de ansatte ikke mister fokus på oppmuntring og positiv involvering, det er tross alt fokuseringen på det positive som i første omgang fremmer prososial atferd. Derfor er det satt opp en tommelfingerregel i PALS-programmet, slik at det skal bli lettere å huske dette. Det er den såkalte 5:1-regelen, det vil si at det ved én negativ konsekvens må gis fem positive tilbakemeldinger for å veie opp for den ene negative (Arnesen, Jensen og Hansen 2006, Askeland og Arnesen 2005, Arnesen, Sørli og Ogden 2003).

Til slutt vil det også i løpet av det første året bli gitt opplæring til personalet i hvordan de skal kartlegge elevatferd. I den sammenheng vil de få spesiell opplæring i bruken av Swis. Utfordringen her er at personalet må lære seg å se hva atferden spesifikt dreier seg om, hva som aktiverer og opprettholder den.

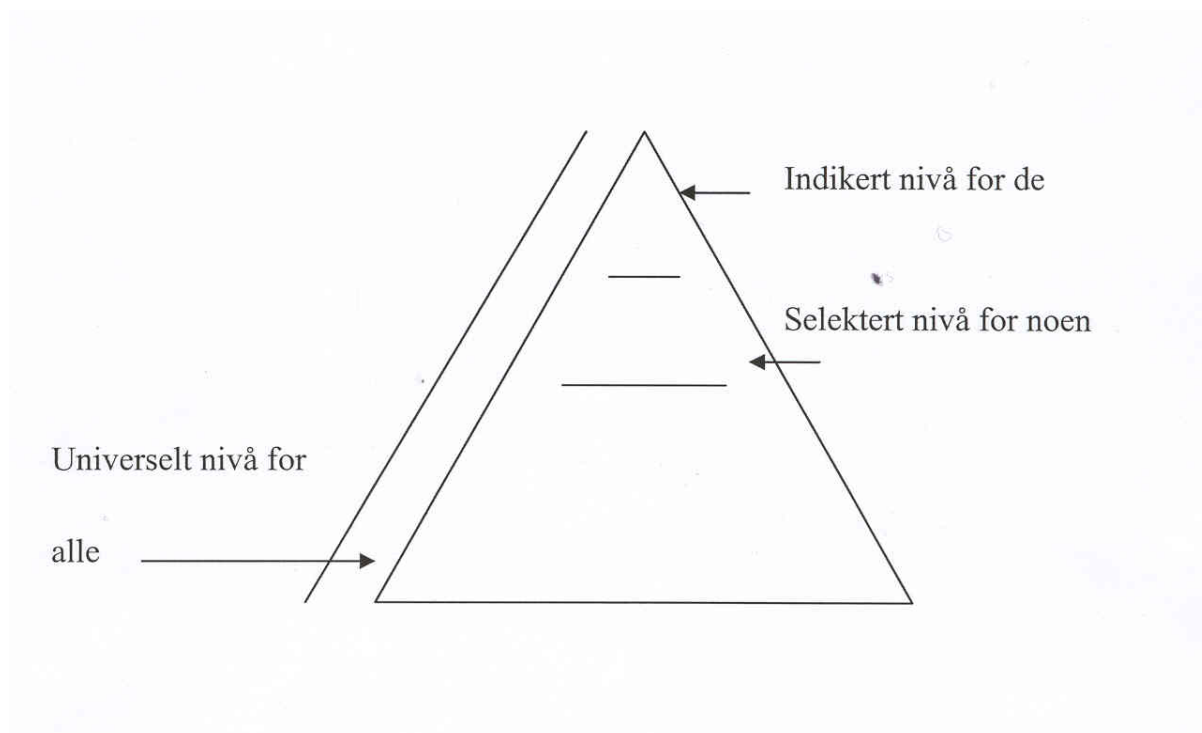
Denne opplæringen er viktig for at skolen på en riktig og god måte skal få kartlagt elevatferden. Det er denne kartleggingen som skal ligge til grunn for de individuelle tiltakene som skal iverksettes i løpet av det andre og tredje året (Arnesen og Ogden 2006).

I løpet av det *andre* og *tredje* året skal alle de skoleomfattende tiltakene settes i verk og følges nøye opp. De skoleomfattende tiltakene settes inn på tre forskjellige nivåer: universelt, selektert og indikert nivå.

Det andre året er det det universelle nivået som står i fokus, mens man i det tredje i tillegg også setter i gang tiltak på det selekterte og det indikerte nivået (Arnesen, Jensen og Hansen 2006).

4.3 Tiltak i PALS

PALS er et differensiert tiltaksprogram der tiltakene settes i verk på tre forskjellige nivåer. Dette kan illustreres med en tiltakspyramide:



4.3.1 Universelt nivå

Dette er et forebyggende tiltaksnivå som tar for seg alle elevene ved skolen.

Skolen har i dagens samfunn en sentral rolle i familiens hverdag, og det er derfor viktig at skolen legger til rette for et kontinuerlig samarbeid. Det at barn opplever sammenheng mellom voksnes forventninger både hjemme og på skolen, kan forhindre at de kommer i en lojalitetsklemme mellom oppvekstmiljøene sine.

En viktig forlengelse av planleggingsarbeidet som ble gjort det første året, blir derfor å involvere foreldrene i skolens PALS-aktiviteter. I den sammenheng blir det holdt et foreldermøte med en fullstendig gjennomgang av PALS-programmet. Her forklarer skolen hvordan undervisningsplanene for de skoleomfattende tiltakene skal gjennomføres i løpet av skoleåret.

I tillegg lages det skole–hjem-mapper som skal brukes til å formidle informasjon mellom skole og hjem om hva som for eksempel er PALS-tema på skolen for tiden. I skole–hjem-mappen skal også skolens regler presenteres. Reglene skal beskrive hvilken atferd som forventes av elevene på skolens område.

Nedenfor illustreres det hvordan reglene kan være presentert i en skole–hjem-mappe.

	Vis respekt	Vis ansvar	Vis omsorg
I klasserommet	<ul style="list-style-type: none"> - Rekk opp handa når du vil si noe - Hør etter og følg beskjeder - Hold hender og føtter for deg selv - Lytt når andre har ordet - Bruk innestemme - Vær høflig - Bruk din lærers og medelevers navn - La andres ting være i fred - Vær ærlig mot deg selv og andre - Godta at vi er og mener forskjellig 	<ul style="list-style-type: none"> - Sjekk arbeidsplan - ta med det du trenger - "Be there, be ready" (=vær presis, vær forberedt) - Gå raskt til arbeidsplassen din - Prøv først før du ber om hjelp - Arbeid rolig uten å forstyrre andre - Si fra hvis noen trenger hjelp - Tenk selv - ta egne valg og stå for dem - Ta vare på skolemateriellet - Kast søppel i søppelbøttene - Rydd før du går - Mobiltelefonen er slått av 	<ul style="list-style-type: none"> - Hjelp hverandre - Samarbeid med alle - Le med og ikke av - Gi ros - Hils på hverandre
På gangen	<ul style="list-style-type: none"> - La andres ting være i fred - Hold hender og føtter for deg selv - Bruk innestemme - Snakk hyggelig til hverandre - Respekter andre som arbeider 	<ul style="list-style-type: none"> - Sett sko og heng klær på plassen din - Si fra hvis noen trenger hjelp - Gå rolig - Åpne dører forsiktig - Hold gulvet ryddig - Gå direkte dit du skal - Du har lov til å sitte i korridoren utenfor landskapet før klassens første time 	<ul style="list-style-type: none"> - Hjelp hverandre - Vis at du ser andre rundt deg - Hils på hverandre
I skolegården	<ul style="list-style-type: none"> - La andre leke i fred - Snakk hyggelig - Følg regler i ballspill og lek (Er du usikker spør en voksen) - La andres eiendeler være i fred - Følg beskjeder fra voksne - Vent på din tur - Du kan kaste snøball på blink 	<ul style="list-style-type: none"> - Ta vare på skolens uteområde - Bruk utstyret til hva det er ment for - Lever tilbake lånt utstyr - Kle deg etter forholdene - Gå inn når pausen er over - Vær på skolens uteområde - Dersom du må forlate skolens område, må du spørre en voksen om lov - Si fra til en voksen når noen trenger hjelp eller når noe er farlig - Kast søppel i søppelbøttene - Sykkelen skal stå på anvist plass i skoletida 	<ul style="list-style-type: none"> - La alle som vil, være med på leken - Bry deg om at andre har det bra
På tur	<ul style="list-style-type: none"> - Hør etter og følg beskjeder - Snakk hyggelig - Hender og føtter for deg selv - La andre leke i fred - Ta vare på naturen - Respekter de dere møter - Representer Berger positivt 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha med det du trenger - Kle deg etter forholdene - Hold deg sammen med de andre - Rydd opp etter deg - Ta med utstyr tilbake - Følg trafikkregler 	<ul style="list-style-type: none"> - Hjelp hverandre - La alle være med i leken/aktiviteten - Del med andre - Oppmuntre hverandre
På toalett	<ul style="list-style-type: none"> - La andre være i fred (=ikke kikke over/under avlukket) - Gå bare når du må - Gå på den doen som er beregnet på deg - Bruk innestemme 	<ul style="list-style-type: none"> - Rydd etter deg - Tørk opp hvis du har sølt - Bruk kun det papiret som er nødvendig - Husk å dra ned i do - Vask hendene - Meld fra til de voksne dersom noe er i uorden - Gjør deg raskt ferdig 	<ul style="list-style-type: none"> - Hent hjelp hvis noen har problemer

Figur 6.2

(Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Videre undervises elevene i hva skolen forventer/ønsker av atferd og sosiale ferdigheter. Skolen etablerer noen felles positive regler (3-5) og klargjør konsekvensene av regelbrudd for elevene. Positive regler kan, som vist ovenfor, for eksempel være "Vis respekt" eller "Vær omsorgsfull". Undervisningen rundt regelen

skal dreie seg om hva det vil si å vise respekt, og ikke om hva som ikke er tillatt. Sosiale ferdigheter og forventet atferd skal læres på lik linje med de andre skolefagene.

Det er viktig at undervisningen av reglene ikke bare består av en gjennomgang, men at den forventede atferden blir demonstrert, og at elevene selv får trene på den, for eksempel gjennom rollespill. Under innlæringen av den forventede atferden presenteres også elevene for belønnings- og oppmuntringssystemet i PALS, og dette brukes aktivt for å motivere elevene til bedre å lære skolens regler (Arnesen, Jensen og Hansen 2006, Arnesen, Sørli og Ogden 2003).

Det andre året skal skolen videreføre den påbegynte kartleggingen av elevatferden. Samtidig får PALS-teamet opplæring i funksjonell atferdsvurdering (FAU) og hvordan støttetiltak for risikoelever utformes, gjennomføres og følges opp gjennom konkrete planer.

Videre skal det som en del av de universelle tiltakene fokuseres på hvordan klasserommet er organisert, lærerens ledelses- og undervisningsstil samt bruken av forebyggende strategier for å fremme gode læringsbetingelser. Dette skal hjelpe læreren til å holde kontroll over elevene og håndtere utfordrende situasjoner.

Eksempler på forebyggende strategier kan være å ignorere tilløp til uønsket atferd og å rose elever som gjør det som er forventet atferd. Et annet eksempel kan være at læreren går rolig bort til en elev som utfører uønsket atferd, og gir beskjed på en rolig måte for å unngå opptrapping av situasjonen. Læreren følger opp med en negativ konsekvens om eleven fortsatt ikke gjør det som er forventet av ham eller henne.

Læreren kan også øve på hverdagssituasjoner med elevene for å forebygge bråk og uro. Det kan for eksempel skje i form av en *konsentrasjonslek*. Det vil si at læreren tar tiden på hvor lenge elevene klarer å arbeide uforstyrret samtidig som det blir lagt inn planlagte forstyrrelser. Elevene får en felles belønning når de har nådd målet.

PALS-programmet anbefaler også læreren å innføre et *hør-etter-signal*. Det kan for eksempel være en bjelle som forteller elevene at de skal avbryte aktiviteten de holder på med for å fokusere på en beskjed eller lignende fra læreren.

Til slutt er det på det universelle tiltaksnivået satt som mål at elevenes sosiale ferdigheter skal styrkes. Her anbefales et evidensbasert program, for eksempel *Steg for Steg* (Arnesen, Jensen og Hansen 2006).

4.3.2 Selektert nivå

På dette nivået iverksettes støttetiltak for noen elever. Gjennom kartleggingssystemet Swis skal man lokalisere elevene som befinner seg i risikogruppen. Disse risikoelevne trenger en mer tilpasset oppfølging og tilrettelagte tiltak, blant annet i form av økt oppfølging og støtte. Det kan innebære at disse elevene om morgenen blir møtt av en lærer som gjennomgår dagen sammen med dem, slik at den blir forutsigbar. På slutten av dagen foretar den samme læreren en oppsummering sammen med eleven med fokus på det eleven har fått til/mestret den dagen. På den måten får ”vanskelige” elever en tettere oppfølging enn den som alle elevene får på det universelle nivået.

Et annet tiltak som PALS vil sette inn overfor elevene på selektert nivå, er sosial ferdighetstrening. Elevene får særtrening på enkelte sosiale ferdigheter, som hvordan å gi og ta imot en beskjed, og hvordan hevde sin rett på en sosialt akseptabel og hensiktsmessig måte. Foreldrene vil også bli informert om tiltakene på skolen. Elevene som tar del i skolens tilrettelagte, individuelle opplegg, skal bli forklart meningen med og bakgrunnen for opplegget. Eleven, læreren og de foresatte må også undertegne en samarbeidsavtale med PALS-teamlederen for å sikre at alle trekker i samme retning (Arnesen, Jensen og Hansen 2006).

Lærerne skal også fokusere på forebyggende klasseromsstrategier for disse elevene, for eksempel strategisk plassering av elevene i klassen i forhold til problemnivå, faglig nivå og sosialt nivå. Elevene som etter kartleggingen er på det selekterte

nivået, får også økt skolefaglig støtte om nødvendig. Den skolefaglige støtten gis for eksempel i form av én-til-én-undervisning eller undervisning i mindre grupper (Askeland og Arnesen 2005, Arnesen, Sørli og Ogden 2003).

4.3.3 Indikert nivå

På dette nivået settes hovedfokuset på de elevene som allerede har utviklet alvorlige atferdsproblemer. De er avhengige av ytterligere tiltak som er individuelt tilpasset og mer intensive. Ett eksempel på tiltak kan være intensiv, det vil si daglig, sosial ferdighetstrening. De sosiale ferdighetene vil spenne fra enkle sosiale ferdigheter som å stille et spørsmål og be om hjelp til mer avanserte sosiale ferdigheter som å stå imot gruppepress, følge regler i spill og lek og be om unnskyldning, samt problemløsningsferdigheter og sinnekontroll. I PALS-programmet er det prøvd ut et sosialt ferdighetstreningprogram som kalles SNAP(Stop Now And Plan), og som har vist seg å være effektivt. Det går ut på at eleven skal utvikle sinnekontroll og finne alternative måter å løse ufordrende situasjoner på. Som metode kjennetegnes SNAP ved modellering, rollespill, direkte instruksjon til eleven og ros og håndfast belønning for ønsket atferd (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Videre hevdes det i PALS-programmet at det overfor elevene på indikert nivå er avgjørende for en positiv endring at foreldrene blir trukket aktivt med i endringsarbeidet. Dette nivået skiller seg således fra de to andre ved at foreldrene deltar aktivt og flere ganger i uken i et foreldreferdighetsprogram etter modell av Parent Management Training – Oregon-modellen (PMTO) (Christiansen og Solholm 2004). Foreldreferdighetene har mye til felles med de ferdighetene PALS skal lære lærerne opp i, og går blant annet på hvordan rose/belønne og positivt involvere seg med barna, hvordan gi effektive beskjeder, og hvordan forsterke ønsket atferd. Reglene for elevene på det indikerte nivået skal bygges opp rundt reglene som gjelder for hele gruppen, for eksempel å vise respekt. Allikevel blir regelen tilpasset den enkelte elev, for eksempel ved at det for en gitt elev kan bety at han skal sitte rolig ved pulten i omganger på 5 minutter. Klarer eleven dette, innkasserer han for

eksempel klistremerkestjerner som etter et visst antall kan innveksles i spesielle goder (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Til slutt er det viktig for det endelige resultatet og for å få til et vanntett system rundt elevene på det indikerte nivået at også andre systemer (f.eks. barnevernet) som jobber rundt barna, deltar i / er informert om PALS, slik at alle drar i samme retning (Arnesen, Sørli og Ogden 2003, Askeland og Arneland 2005).

Det er de forhåndsdefinerte kjerne- og støttekomponentene som gir handling og forståelse til PALS-programmets tiltakspyramide med tre nivåer. De består av et bredt spekter av praktiske og metodiske strategier som er valgt ut på grunnlag av forskningsbasert og teoretisk kunnskap. Kjerne- og støttekomponentene støtter utviklingen av sosial kompetanse og positiv atferd for elever med problematferd, samtidig som det gis anerkjennelse og positiv oppmerksomhet når elever viser prososial atferd.

Kjerne- og støttekomponentene er:

Kjernekomponenter:

- *Definere regler og forventet atferd.* Lærerne og elevene avklarer og definerer hva skolens regler betyr, slik at man unngår at det oppstår uønskede situasjoner fordi reglene virker uklare for enkelte elever. Reglene det dreier seg om, er 3–5 positive regler som de ansatte ved skolen har blitt enige om i løpet av det første implementeringsåret.
- *Innlære regler og forventet atferd.* Her tas reglene fra ord til handling. Elevene får opplæring og trening i hva reglene betyr og innebærer. I innlæringen av reglene i PALS-programmet benyttes det en modifisert versjon av Elliot og Greshams intervensjonsguide, som inneholder 4 trinn: 1) introdusere, 2) vise, 3) øve og 4) følge opp.

- *Ros og oppmuntring.* En lærer sier for eksempel til en elev: ”Jeg synes du var flink som satt ved pulten din hele timen.” Lærerne skal altså gi atferdsspesifikk og konkret ros/oppmuntring.
- *Positive/negative konsekvenser.* Dette kan være i forhold til den enkelte elev eller hele klassen. Et eksempel på en positiv konsekvens av ønsket atferd på klassenivå er at klassen får gjøre en hyggelig aktivitet den siste halve timen av skoledagen. Et eksempel på en negativ konsekvens for uønsket atferd er fravær eller tilbakeholdelse av et gode, som at en elev må sitte inne i et friminutt.
- *Tilsyn og oppfølging.* Lærerne prøver for eksempel å holde utkikk i friminuttene og være til stede når elevene er ferdige for dagen og er på vei til skolebussen. Det er også viktig at lærerne følger opp episoder som har oppstått, eller som de føler er i ferd med å oppstå.
- *Positiv involvering.* Læreren snakker for eksempel med en elev eller viser at han/hun bryr seg om noe eleven liker eller er opptatt av.
- *Problemløsning.* Elevene får opplæring i hvordan de selvstendig kan løse ulike typer problemer. De kan komme med egne erfaringer/hendelser som læreren tar utgangspunkt i, og som så blir utspilt i rollespill der elevene øver på og bruker hensiktsmessige problemløsningsstrategier.

Støttekomponenter:

- *Effektive og gode beskjeder.* Læreren skal for eksempel gi beskjed ved timeskift om at klassen skal på musikkrommet i neste time, og at elevene må ha med seg notehefter. For å sikre at alle får med seg beskjeden, er det lurt først å fortelle elevene at de skal finne fram noteheftene, og deretter si at de skal gå til musikkrommet.
- *Registrering og vurdering av atferd.* Her kan lærerne eller annet personell ved skolen registrere hvor, når og med hvem uønsket atferd oppstår, slik at man får satt inn de riktige tiltakene.

- *Skole–hjem-samarbeid.* en del av skole–hjem-samarbeidet kan for eksempel være at eleven har en egen bok der læreren hver dag skriver noen ord om hvordan dagen har gått, slik at foreldrene hele tiden er oppdatert. Om det skulle være nødvendig med ytterligere kontakt, kan man også ha ukentlige møter per telefon for å oppsummere uken. Her er det viktig å fokusere på det positive.
- *Regulering av følelser.* Her vil læreren hjelpe elevene med å håndtere vanskelige følelser som sinne og frustrasjon på en mer hensiktsmessig og sosialt akseptabel måte. Også dette kan gjøres ved å rollespille elevenes egne erfaringer (Arnesen, Jensen og Hansen 2006, Askeland og Arnesen 2005).

5. Teorier til grunnlag for diskusjon

Innledningsvis luftet jeg tanken om at PALS-programmets pedagogiske profil kanskje ikke passer like godt for alle foreldre og elever, samt hvilke konsekvenser og utfordringer dette kan føre med seg.

For å kunne belyse min overordnede problemstilling, *konsekvenser av og utfordringer forbundet med implementeringen av atferdsprogrammet PALS i norske skoler*, samt prøve å besvare mine tre spørsmål,

- Er PALS-programmet en modernisering av disiplinbegrepet slik Foucault (1977) bruker det?
- Kan PALS-programmets belønningssystem få langsiktige følger for elevenes motivasjon?
- Hvilke konsekvenser kan det få for elever når hjem og skole ikke deler PALS-programmets syn på oppdragelse?

må jeg derfor prøve å sette leseren inn i de ulike teoriene som skal ligge til grunn for diskusjonen i oppgavens siste del.

5.1 Overvåkning og straff

Foucault (1977) beskriver i *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie* hvordan bruken av timeplaner er en gammel tradisjon. Munkefellesskapene var blant de første som tok i bruk timeplaner. Metoden besto i å foreta inndelinger, tvinge mennesker til å drive med bestemte oppgaver til bestemte tider og å lage rytmer. Dette var noe som raskt ble adoptert til skoler, sykehus og verksteder, og de hadde ingen problemer med å anvende de gamle metodene for disiplin. Metodene ble modernisert og tilpasset, blant annet ble de mer nøyaktige ved at man begynte å regne

i minutter og sekunder. I skolen ble tiden inndelt i nøyaktige bolker, og ordrer skulle etterfølges på flekken. Når for eksempel læreren slo et signal, skulle elevene reise seg, og når læreren slo et nytt, skulle de gjøre korsets tegn, og på det tredje slaget skulle de sette seg (Foucault 1977).

Videre beskriver Foucault (1977) hvordan timeplaner, detaljert struktur og disiplin i hæren, skolen og sykehusene på 1800-tallet førte til økt tempo og presisjon. Bruk av timeplaner skulle redusere faren for å sløse bort tid. Disiplinen som ble innført, var et grep for stadig å få bedre utnyttelse av tiden. Jo mer man deler opp tiden i enkle intervaller, og jo flere inndelinger man har, desto lettere er det å få oversikt over tidens elementer, og desto hurtigere kan handlinger utføres. Strammere disiplin og ”god dressurkunst” skulle føre til bedre effektivitet i skolen og militæret.

Skolebygningen skulle være et dressurmiddel, en slags læringsmaskin. Selve skolebygningen skulle være bevoktningsapparatet, og måten den var bygd på, skulle gjøre det lettere å få kontroll og oversikt over alle elevene (Foucault 1977).

På 1800-tallet var kontroll en viktig del av militæret, skolene og på arbeidsplassene, og kontrollmaskineriet fungerte som et mikroskop for observasjon av atferd. I arbeidslivet dreide det seg om en intens og vedvarende kontroll av hele arbeidssprossen. Tidligere hadde denne kontrollen blitt foretatt av en håndsverksmester som jobbet ved siden av sine arbeidere, mens den nå ble utøvd av myndige voktere. Derfor ble det også større behov for et mer spesialisert personell som til enhver tid var til stede og bestemte over arbeiderne (Foucault 1977).

Samme tendens gjorde seg også gjeldene i elementærundervisningen. Bevoktning ble en særskilt oppgave og skulle integreres i selve undervisningen. Skole- og elevtallet steg, samtidig som man manglet metoder for å regulere klassen som helhet. Dette førte til at man ønsket økt kontroll over elevene. For å hjelpe lærerne ble de beste elevene valgt ut som observatører, blekkforvaltere, assistenter og så videre. De hadde to forskjellige oppgaver: Den ene var å bistå læreren med å dele ut papir, blekk og andre materielle goder. Den andre oppgaven hadde med bevoktning å gjøre. Observatørene skulle legge merke til hvem som oppførte seg usikkelig,

hvem som var frekke, hvem som snakket høyt og så videre, for så å rapportere dette til læreren. Dette la grunnlaget for monitør-skolen. Her skulle tre virkemidler integreres til én metode: først den egentlige undervisningen, så ervervelse av kunnskap ved selve den pedagogiske virksomheten og til slutt observasjon. Bevoktning utgjør her en vesentlig del av undervisningen, noe som fører til økt effektivitet og nytte (Foucault 1977).

I hæren og på skolen fantes det et mikro-straffevesen som skulle straffe hendelser som tidsforsømmelser (forsinkelser og fravær), aktivitet (uoppmerksomhet) og samtale (prating og frekkheter), men læreren skulle prøve å unngå å straffe elevene. Tvert om burde han heller prøve å dele ut belønninger oftere en straff, for da har han alt vunnet elevenes hjerte når han først er tvunget til å dele ut straff. Der disiplinen rår, er avstraffelsen bare et element i et dobbeltsystem gratifikasjon–sanksjon. Det er dette systemet som er i bruk under en dressur- og korrigeringsprosess. Sanksjonen skaper orden, mens disiplin belønnes og gjør det mulig å avansere, stige i gradene eller oppnå en bedre plassering innad i skolen eller militæret (Foucault 1977).

Disse disiplinære institusjoners straffemyndigheter gjennomsyret og kontrollerte alle situasjoner. De differensierte, sammenlignet, homogeniserte og utelukket. Når alt elevene foretar seg, loggføres og kontrolleres, kan det være fare for at det utvikles et klasseskille fordi elevene hele tiden blir sammenlignet med hverandre. Etter hvert vil det ”normale” få fotfeste ved at det innføres standardisert undervisning. I likhet med bevoktning blir normaliseringen et stort maktmiddel, og normaliseringen fungerer som et tegn på tilhørighet i et homogent samfunn. Denne normaliseringen vil på sikt frambringe homogenitet, men også individualitet ved at den gjør det mulig å måle avvik fra det normale, bestemme nivåene, fastsette spesialitetene og dra nytte av forskjellene ved å tilpasse dem hverandre (Foucault 1977).

5.2 Utviklingen fra det premoderne til det senmoderne samfunn

Modernitet må forstås på et institusjonelt nivå og derfor også ut fra de forvandlinger institusjonene fører med seg, måten de fletter seg sammen med individets tilværelse på, og derfor også med selvet (Giddens 1991).

Moderniteten er en risikokultur. Her mener jeg ikke at det sosiale livet er mer risikofylt enn tidligere, men snarere at alt beregnes ut fra sjansen eller den manglende sjansen for at prosjekter skal gi forventede resultater.

Modernitetens framvekst skaper store forandringer i individenes ytre sosiale miljø og påvirker ekteskap, familie og andre institusjoner. Men man skal ikke skille de sosiale omstendighetene fra det personlige livet, og de kan derfor heller ikke betraktes som et ytre miljø (Giddens 1991).

I modernitetens post-tradisjonelle orden er selvet en refleksivt organisert streben og finner sted i et mangfold av valgmuligheter. Hver nye generasjon må til enhver tid forholde seg til hva som gir mening i den kulturelle sammenhengen. Refleksiv organisert livsplanlegging blir en viktig del av struktureringen av selvidentiteten der man overveier risikoer som filtreres gjennom kontakten med ekspertviten (Ziehe 2006).

Det å "finne seg selv" er noe som påtvinges oss alle av modernitetens sosiale betingelser. Tidligere formet *selvidentiteten* en vei over modernitetens forskjellige institusjonelle rammer og ble kalt livssyklus. Dette uttrykket passer bedre til å beskrive ikke-moderne enn moderne kontekster. Modernitet er en post-tradisjonell orden der spørsmålet om hvordan man skal leve, i større grad besvares med beslutninger som tas fra dag til dag (Giddens 1991).

Senmoderne stater er refleksivt regulerende systemer som ikke handler i denne betydningen, men som følger politikk og planer i geo-politisk målestokk. Derfor er de

et eksempel på modernitetens mer generelle trekk, nettopp organisasjonens framvekst. Overvåkning er en følge av den organisatoriske framveksten i det moderne samfunn. Overvåkning referer til kontroll og tilsyn av befolkningen, enten det dreier seg om synlig overvåkning, eller den brukes til å koordinere sosiale aktiviteter.

Det er ikke her bare snakk om organisasjoner, men også om organisering og kontroll med sosiale relasjoner på tvers av tid og rom. Den moderne organiseringen forutsetter presis koordinering av handlingene. Dette innebærer at handlinger som var diffust organisert i tidligere samfunn, har blitt mer spesialiserte og mer presist organiserte i framveksten av moderniteten (Giddens 1991). Et eksempel her kan være hvordan skoleinstitusjonene har vokst fram og inneholder detaljerte planer og målsettinger.

I det senmoderne samfunn har de sosiale relasjonene blitt løftet ut av lokalsamfunnet og blitt reartikulert på tvers av tid, rom og område. Det er nettopp dette løftet som er grunnen til at det er blitt etablert ekspertsystemer i det senmoderne samfunn.

Ekspertsystemene setter tid og rom i parentes og benytter seg av teknisk viten.

Kunnskapen er uavhengig av dem som bruker den, og systemene gjennomtrenger alle aspekter av det sosiale liv. Ekspertsystemene er altså ikke bare begrenset til teknologisk ekspertise, men påvirker også de sosiale relasjonene samt *selvet* (Giddens 1991).

Globaliseringen i det senmoderne samfunn har ført til at det ikke er noen som klarer å holde seg utenfor de forandringene som moderniteten har ført med seg. Folk må ha tillit til ekspertene fordi det er umulig å ha oversikten på alle områder selv.

Et eksempel på dette kan være om man ønsker å spise økologiske matvarer. I det senmoderne samfunnet dyrker de færreste maten sin selv, man må derfor ha tillit til at dette blir gjort på en ordentlig måte av ekspertene.

Det å akseptere risikoer er noe av det som påtvinges oss gjennom modernitetens ekspertsystemer. Det nye sosiale livet bringer med seg nye former for farer, og vi må akseptere at vi utsettes for tilfeldige hendelser som kan påvirke oss. Å leve i et risikosamfunn er det samme som å leve med åpenhet for de positive eller negative handlingsmulighetene vi kontinuerlig konfronteres med i det sosiale liv. Grunnen til at dette er særlig framtrædende i det senmoderne sosiale liv, er ekspertisen som har vokst fram. Selv om det også fantes eksperter i det premoderne samfunn, var det mulig for den enkelte å leve nesten bare på basis av sin lokale viten om man ønsket. Det er ikke mulig i det senmoderne samfunn (Giddens 1991).

”Med nedsmeltningen af de klassisk-moderne, industrisamfundsmæssige kollektivorienteringer og fremtidsmyter giver usikkerheds- og kontingenserfaringerne sig nu umiddelbart og ufiltrert udslag på livsformerne. Herved opstår der nye belastningszoner, men samtidig nye, individuelle spillerum for tydninger, idet disse sidste nye aftraditionaliseringsbølger også har en kolossal frisættende virkning” (Ziehe 2006:201).

Giddens (1991) hevder at spesialiseringen er nøkkelen til de abstrakte systemer. Abstrakte systemer består av symbolske tegn og ekspertsystemer. I senmoderne samfunn er vitenskapen tilgjengelig for alle om man har tilstrekkelig tid og ressurser til å tilegne seg den, men det er de færreste som er i stand til å bli eksperter på flere enn ett eller to områder innenfor moderne vitensystemer. Det innebærer at det abstrakte systemet er ugjennomsiktig for de aller fleste. Den moderne ekspertisen er også refleksivt orientert, i retning intern forbedring og effektivitet.

Den omfattende tid–rom-utstrekningen som senmoderne samfunn skaper, fører til at vi ikke lenger kan skille mellom selvet og samfunnet. De blir gjensidig forbundet i det globale miljø.

Overganger i personers liv har alltid krevd psykisk reorganisering, men i en pre-tradisjonell kultur ble disse overgangene nøye overvåket, som når en person gikk fra ungdom til voksen. I senmoderne samfunn blir selvet et refleksivt prosjekt. Her skal selvet utforskes og konstrueres i en refleksiv prosess som forbinder personlig og sosial endring (Giddens 1991).

Dette er et viktig poeng i studien til Wallerstein og Blakeslee i Giddens (1991). Her beskriver de hvordan en person må skape seg en ny selvfølelse etter et samlivsbrudd. Personen går tilbake til tidligere erfaringer som en del av den refleksive mobiliseringen av selvidentiteten. Dette gjelder ikke bare ved kriser som samlivsbrudd, men ved all moderne sosial aktivitet i relasjon til psykisk organisering. De abstrakte systemene er her viktige, ikke bare som modernitetens institusjonelle orden, men også for utviklingen av selvet, for eksempel ved at barn blir tidligere sosialisert av eksperter som pedagoger og barneleger. Sosialiseringen er ikke lenger basert på overlevering fra generasjon til generasjon (Giddens 1991).

Om det er riktig med et minimalt selv, et *selv* som ikke var påvirket av samfunnets betingelser, ville det ikke vært nødvendig å være opptatt av den politiske sfæren. Fordi vi ikke kan se på selvet isolert fra samfunnets betingelser, ønsker Giddens at (1991) vi skal rekonstruere de politiske oppgavene og problemene i det senmoderne samfunn.

Den personlige identiteten å gå på oppdagelse i har blitt en undergravd politisk kraft. Det er ikke selvets refleksive prosjekt som har blitt undergravd, men heller moralsystemet bak selvets utvikling som signaliserer store sosiale overganger i senmoderniteten som helhet. Den framvoksende institusjonelle refleksiviteten, de sosiale relasjoners løsrivelse fra lokalsamfunn, forårsaket av abstrakte systemer og møtet mellom det lokale og globale, er viktige overganger for selvet. For å forstå disse overgangene kan vi se på skillet mellom *emancipatory*-politikk og *life*-politikk (Giddens 1991).

Emancipatory-politikk var frigjøringspolitikk som skulle sørge for å befri individer og grupper fra tvang som påvirket deres livsmuligheter i en ønsket retning.

Emancipatory-politikk har som formål å redusere utnyttning, ulikhet og undertrykkelse samt å oppnå rettferdighet, likhet og deltakelse.

Videre forsøker *emancipatory-politikken* å skape en endringsorientert innstilling til framtiden i tillegg til å overvinne individers eller gruppers ikke-legitime dominans over andre. *Emancipation* ("frigjøring") betyr at det kollektive er organisert slik at individet er i stand til å handle fritt og uavhengig i det miljøet hvor personens sosiale liv finner sted. Frihet og ansvar står i balanse ved at individet står fritt, men at friheten forutsetter at man handler ansvarlig i relasjon til andre. Individet er fritt til å ta opplyste valg i sine aktiviteter. Dette gjelder også for menneskeheten på det kollektive nivået.

I moderne politikk finnes det tre retninger til frigjøring: *radikalisme*, *liberalisme* og *konservatisme*, og vi kan si at *emancipatory-politikken* har dominert dem alle, selv om det har blitt utøvd på forskjellige måter (Ibid).

Life-politikk er livspolitik og krever et visst nivå av frigjøring. *Emancipatory-politikk* er politikk som handler om livssjanser, men livspolitik dreier seg om livsstil og hvordan vi skal leve. Politiske beslutninger fattes på bakgrunn av valgfrihet. Det er en selvrealiseringspolitikk i et refleksivt strukturert miljø. Livspolitik er altså livsbeslutningenes politikk. Livspolitikken framhever de moralske og eksistensielle spørsmål som har blitt fortrent av modernitetens dominerende institusjoner.

Videre kan ikke de livspolitiske spørsmålene diskuteres utenfor rammen av de abstrakte systemene, for informasjonen som er blitt innhentet fra forskjellige eksperter, er sentral i definisjonen av disse spørsmålene.

Selvet og kroppen er gjennomsyret av modernitetens abstrakte systemer og blir derfor gjenstand for et mangfold av nye livsmuligheter (Ibid).

”Medlemmer af et moderne samfund kan fuldt ud leve op til de kulturelle og sociale forventninger, men de kan lige så godt krydse sig igennem ved hjælp af egne meningsdannelser og værdijusteringer, uden at dette som før i tiden fører til hårde sociale sanktioner. Den enkeltes fortolkningsspillerum øges, samtidig med at der stilles færre og færre kulturelt og socialt forpligtende køreplaner til ens rådighed” (Ziehe 2006:203).

De viktigste livspolitiske spørsmålene dreier seg om retten til personlighet og individualitet. I det senmoderne samfunn har det blitt mer av livspolitikken og mindre av *emancipatory*-politikken. Samfunnet har sikret et minimum av frihet og dermed muliggjort en senmoderne livsstilspolitikk. Livsstilspolitikk fokuserer ikke på frigjøring for at mennesket skal kunne ta valg, men er politikk om valg (Giddens 1991).

5.3 Sosialisering

Höem (1978) beskriver sosialisering som måten individet vokser inn i et sosialt system på.

”Vanligvis blir sosialisering sett som den prosess individet eller grupper av individer gjennomgår fram mot sin bevisste opplevelse av seg som menneske og videre fram til de ulike oppfattelser av seg selv i de ulike sosiale sammenhenger det måtte gjennomleve. I denne prosess overføres verdier og normer, ferdigheter utvikles og erkjennelse av egenverdi etableres. Samtidig utvikles også evnen til opplevelse av

annet og andre i deres spesifikke sammenheng og i forhold til seg selv” (Höem 1978:13).

Identiteten skapes ved et sosialt og et psykologisk aspekt, således er identiteten relatert til sosiale variabler så vel som psykologiske. Det er interaksjonen mellom individ og miljø som danner identiteten (Höem 1978). Som vi ser, er dette i tråd med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979), som beskriver hvordan individets og miljøets gjensidige påvirkning av hverandre danner individets identitet.

Gjennom individets sosiale livssyklus blir det stadig utsatt for ulike typer påvirkning. Utviklingen vil derfor også være ulik fra person til person avhengig av hva slags påvirkning man blir utsatt for. Forskjellene avhenger i vesentlig grad av individets sosiale miljøbakgrunn (Höem 1978).

Miljøbakgrunnen er noe som har endret seg over tid, og utviklingen har gått fra det Höem (1978) kaller det enkle samfunn, til det komplekse samfunn. Det enkle samfunnet var preget av uformell sosialisering, mens det i dagens komplekse samfunn er en større grad av formell sosialisering.

Våre forfedre var avhengige av naturen, mens vi i dag er avhengige av vitenskapen forskningen frambringer. Samfunnsutviklingen til det senmoderne samfunn har ført til at vi er avhengige av og er nødt til å ha tillit til ekspertsystemene (Giddens 1991).

5.3.1 Sosialisering i det enkle samfunn

Det som kjennetegnet det enkle samfunn, var at menneskene hadde felles erfaringsgrunnlag fordi de befant seg i samme livs- og arbeidssituasjon. Dette førte til at de stort sett møtte de samme kravene og høstet de samme erfaringene.

Det enkle samfunnet kan sammenlignes med et lokalsamfunn eller et bygdesamfunn. Det er karakterisert av stor vekt på felles erfaring, lokal kunnskap, samhandling,

moralsk fellesskap, sosialt samhold og felles interesser. Lokalvitenen og kunnskapen som finnes i lokalsamfunnet, er det som utgjør maktgrunnlaget for opprettholdelsen av selvstendigheten. Det enkle samfunn knyttes gjerne til før-moderne tid (Höem 1978).

Tønnis beskriver i Höem (1978) lokalsamfunn som et sted der han mener at hele mennesket blir stimulert, og at samfunnet ivaretar utfoldelsesmuligheten som mennesket måtte besitte. I tillegg hevder han at lokalsamfunn ikke har noen formelt organiserte beslutningsenheter. Aktivitetene og samhandlingene som skjer i dette samfunnet, er ofte uformelle og spontane.

Uformell sosialisering skjer gjennom samhandling, arbeid og aktiviteter med mennesker som ikke er organisert for å fremme sosialisering. Den er derfor heller ikke spesialisert.

I lokalsamfunnet før i tiden var sosialiseringen stort sett uformell og skjedde i samvær med andre i miljøet. Sosialiseringen dreide seg om lokal viten og det som var viktig for det aktuelle miljøet man ble sosialisert inn i. Dette betydde at barnas sosiale samvær og lek med andre rettet seg mot verdigrunnlaget og den yrkesutførselen som var felles for det miljøet de levde i (Höem 1978).

”I det enkle samfunn, som i ganske stor utstrekning var selvopprettholdene, skjedde produksjonen av den kunnskap, den viten og utvikling av de ferdighetene en var avhengig av. Den lokale befolkning kjente det lokale klima, det lokale landskapet, de lokale naturressursene som var grunnlaget for næringslivet. Disse kunnskaper ble opprettholdt og videreutviklet i det daglige arbeid, som var parallellarbeid” (Höem 1978:25).

Lokalbefolkningen hadde dermed oversikt og kontroll over sin egen situasjon, og kunnskapen som ble formidlet videre fra generasjon til generasjon var også noe av det som var med på å samle og opprettholde det lokale samfunnet (Höem 1978).

5.3.2 Sosialisering i det komplekse samfunn

Dagens vestlige industrisamfunn er det vi kan kalle et komplekst samfunn. Det kjennetegnes ved størrelse, utbygging av byer, segmentering, det vil si oppdeling, av samfunnet i flere sektorer, blant annet en sosial sektor, en miljøsektor og en utdannelsessektor. Dette er et samfunn med en høy grad av spesialisering. Det er heller ikke mulig for samfunnsmedlemmene å ha oversikt over hele samfunnet. I stedet får man spesialister/eksperter på mindre deler (Höem 1978, Giddens 1991).

I det komplekse samfunnet skjer ikke sosialiseringen til hele samfunnet, men kun til en del av det, samtidig som det meste av sosialiseringen er formell.

Formell sosialisering er kjennetegnet av at den er innrettet for å få individet til å fungere i samfunnet. Dette skjer ved at det overføres kunnskaper til individet gjennom institusjoner, og da særlig gjennom skolen.

”I det enkle samfunn kontrollerte foreldrene og bosetningen det ytre miljø, rammebetingelsene, og kunne så slippe barna løs innen dette” (Höem 1978:37).

”I det komplekse samfunn har hverken foreldre eller andre tilsvarende kontroll over det ytre miljø eller rammebetingelsene” (Höem 1978:37).

”I stede for å kontrollere rammebetingelsene, miljøet, kontrolleres barnas atferd. Barna kan ikke slippes løs, de blir kontrollert samtidig som idealet om det handlekraftige, selvstendige individ blir gjort gjeldende” (Høem 1978:37).

I det komplekse samfunn foregår det altså ikke lenger den uformelle sosialiseringen på grunnlag av tilligere generasjoners yrkesutøvelse. Leken foregår i liten grad på foreldrenes arbeidssted og er derfor også sjelden en kopi av de voksnes jobbverden. Dette fører til at barn i det komplekse samfunn i mindre grad har mulighet for identitetsutvikling som fører til tilknytning til og forståelse av det samfunnet de er en del av. Skolen har overtatt rollen som sosialiseringsagent og gjør barnet klart til å møte samfunnet. Funksjonen som arbeid hadde i det enkle samfunn, har skolen overtatt i det komplekse samfunnet (Høem 1978).

5.3.3 Skolen som sosialiseringssystem og undervisning som sosialisering

Skolen har medvirket til en utvikling som generelt betyr en sektorisering av den sosiale enhet gjennom yrkesdifferensiering og avhengighet av andres viten og fagkunnskap. Endringen har gått i retning av at de sosiale enhetene står i et mer avgrenset og spesialisert interaksjonsforhold.

Skolen som sosialiseringssystem er todelt og består av ett formelt og ett uformelt system.

Formelt sett omfatter sosialiseringsenhetene i skolen lærerne og elevene, mens innholdet finnes i lærerplanene og metodene er bestemt gjennom skoleloven, reglementer og mønsterplaner.

Den uformelle delen er samspillet mellom lærer og elev samt andre grupper som befinner seg der. Her bestemmes sosialiseringsinholdet ut fra den enkeltes bakgrunn og interesser.

I det formelle systemet er det som regel eleven og læreren som utgjør den viktigste biten i sosialisingsprosessen. Dette er et forhold som er klart asymmetrisk. Læreren befinner seg i maktposisjonen, mens eleven er underordnet læreren. Dette forholdet er også noe som viser seg i skolens oppbygning og ordning (Höem 1978).

”I de tilfeller hvor skolen reflekterer det miljø elevene tilhører vil påvirkningen i hjem og skole forsterke hverandre og elevene i skolen være med i en forsterkende sosialisering. I de tilfeller hvor skolen og elevene reflekterer ulike kulturer kan påvirkningene i hjem og skole motvirke hverandre” (Höem 1978:68).

”Om skolen samtidig fremmer krav om andre adferdsformer enn i hjemmene, andre krav til oppførsel f.eks., krever et annet språkbruk, orienterer om og fremhever andre yrker og miljø enn elevenes foreldre, vil deres sosiale tilhørighet kunne svekkes uten at ny tilknytning finner sted, eller at den tilknytning som så skjer er et resultat av de andre elevers uformelle påvirkning” (Höem 1978:71).

Verdier og interessefelleskap mellom elev/hjem og skole er en av de viktigste forutsetningene for en optimal sosialisingsprosess.

I de tilfeller hvor elev/hjem og skole opplever et verdi- og interessefelleskap, vil *tidligere sosialisering forsterkes*.

Har elev/hjem og skole en verdikonflikt og interessefellesskapet og de verdibundne faktorene ikke virker identitetsskapende, men får en redskapskarakter og en utelukkende instrumentell funksjon, kan utfallet bli at *tidligere sosialisering svekkes*.

Om så skolens verdibundne faktorer virker verdiskapende og det eksisterer redskapsfaktorer som får en instrumentell funksjon, vil *ny sosialisering settes i gang*.

Dersom elev/hjem og skole både har en verdi- og interessekonflikt og de verdibundne faktorene ikke virker identitetsskapende og redskapsfaktorene ikke får en instrumentell funksjon, vil barnets *tidligere sosialisering forbli uforandret* (Höem 1978).

6. En diskusjon av implementeringen av PALS i norske skoler

6.1 PALS-programmet – en modernisering av disiplinbegrepet slik Foucault bruker det?

Foucault beskriver i *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie* (1977) hvordan timeplaner, detaljert struktur, disiplin, straff og kontroll i hæren, skolen og sykehusene på 1800-tallet førte til økt tempo, presisjon og effektivitet, men også på sikt homogenitet.

Jeg ønsker å trekke noen paralleller mellom det Foucault (1977) skriver, og PALS-programmet/-skolene i dagens samfunn og argumentere for at PALS-programmet er en modernisering av disiplinbegrepet.

Det første jeg ønsker å trekke fram, er Foucaults beskrivelse av at elevene skulle lystre læreren umiddelbart når han slo et signal. Elevene visste hva som ble forventet av dem, og lystret så fort signalet ble slått.

På samme måte har vi sett at PALS-programmet råder lærerne til å lage et hør-etter-signal, for eksempel ringing i en bjelle. Så fort de hører denne bjellen, skal elevene i PALS-skolen opptre som avtalt med læreren i forkant. Det kan for eksempel innebære å avslutte aktiviteten de holder på med, sette seg på et bestemt sted eller rette oppmerksomheten mot læreren (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Det andre jeg vil belyse, er Foucaults karakteristikk av skolen og skolebygningen som et dressurmiddel. Overvåkingen og den intense og vedvarende kontrollen skulle hjelpe læreren å få oversikt og kontroll over alle elevene. Økt overvåkning, kontroll og disiplin fører til økt effektivitet i skolen, hevder Foucault (1977).

På samme måte ønsker PALS-programmet at skolene skal øke ”overvåkningen” av elevene gjennom å benytte seg av kartleggingsprogrammet Swis.

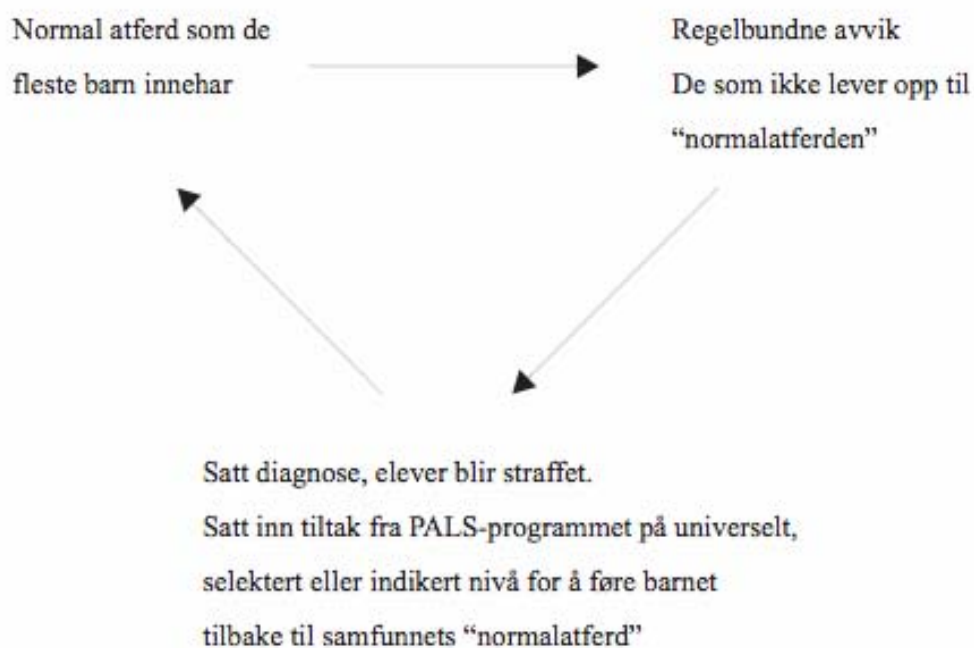
Her blir alle lærerne lært opp til å fylle ut egne observasjonsskjemaer der atferden til elevene blir skrevet ned og rapportert inn. Dette skal gjøres for at skolen skal få oversikt over hvilken atferd som finner sted på forskjellige steder og tidspunkter.

Skjemaene skal suppleres med at lærerne direkte observerer og kartlegger enkeltelever. Samlet skal denne informasjonen brukes til å få kontroll på hvordan utviklingen er, for eksempel i antall negative hendelser på ulike områder av skolen fra måned til måned. Dette skal ifølge PALS-programmet på sikt gi innsparinger både med hensyn til økonomiske og menneskelige ressurser (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Den økte overvåkningen og kontrollen i PALS-skolene skal altså, for å bruke Foucaults (1977) ord, føre til økt effektivitet og nytte i skolen.

Når alt elevene foretar seg, loggføres og kontrolleres, kan det være fare for at det utvikles et klasseskille fordi elevene hele tiden blir sammenlignet med hverandre. Det ”normale” vil få fotfeste ved at det innføres standardisert undervisning, og at alle blir sammenlignet med det ”normale”. Denne normaliseringen vil på sikt frambringe en homogenitet, men den individualiserer også ved at det blir mulig å måle avvik, bestemme nivåene, fastsette spesialitetene og dra nytte av forskjellene ved å tilpasse dem hverandre (Foucault 1977:114).

Formålet med PALS-programmet er å få kontroll og oversikt over elevenes atferd, slik at skolen kan sette inn tiltak for de elevene som avviker fra det ”normale”. Dette illustreres i en modell som er utarbeidet på bakgrunn av Foucault (1977).



For å få elevene tilbake til en "normal" atferd har det gjennom forskning og på bakgrunn av forskjellige teorier blitt laget en standardisert undervisning. Jeg mener at PALS-programmet er en slik standardisert undervisning der målet er å få elevene som avviker fra "normalatferden" tilbake gjennom å sette inn standardiserte tiltak. Dette vil på sikt frambringe en homogenitet blant elevene.

Selv om PALS-programmet skal tilpasses den enkelte skole, forplikter skolen og lærerne seg til å følge de forhåndsbestemte retningslinjene for hvordan PALS skal implementeres og brukes. Som vi har sett i beskrivelsen av forskningen PALS bygger på, er det avgjørende for et godt resultat at PALS-programmet implementeres og følges i tråd med utviklers anbefalinger.

En av hovedkomponentene i PALS-programmet er trening i sosial kompetanse og/eller å oppdra elevene til det som er "normal atferd", samt at lærerne får opplæring i hvordan de spesifikt skal oppmuntre, rose og kommunisere med elevene.

Ved å følge en standardisert undervisning som PALS for å få et ønsket resultat av oppdragelsen står man i fare for å gjøre det Skjervheim (1992) kaller det instrumentalistiske mistak.

Det instrumentalistiskemistak er ifølge Skjervheim å overse det kantianske skillet mellom pragmatiske og praktiske handlinger.

Pragmatiske, eller tekniske handlinger, er handlinger der man har et mål og en klar modell basert på eksperimentell forskning som gir retningslinjene for hvordan man skal nå målet.

Praktiske handlinger utøves i det sosiale felt, der rettesnoren er allmenngyldige normer. Her handler man ikke ut fra et velkalkulert resultat som prinsipp, men snarere ut fra prinsipper som også alle andre skal handle ut fra (Skjervheim 1992:175).

Kant skilte mellom ting og personer og mente at det bare er overfor ting det er legitimt å handle pragmatisk. I eksperimentell pedagogikk behandler man – i strid med Kant – personer som ting som man setter inn i en velkalkulert kalkyle for å få det ønskede resultatet. At dette kan ha effekt, er det ikke tvil om, men en slik handlemåte kan ikke generaliseres og samtidig fungere (Skjervheim 1992).

"Brukar ein dette på pedagogikken, så kan den reint instrumentalistisk orienterte pedagogikken fungera ei viss tid; den kan fungera så lenge grunnprinsippet ikkje vert universalisert. Når det hender, det vil seia når elevane byrjar handla ut frå same prinsippet, det vil seia når dei byrjar "handsama" (behandla) lærarane ut frå

velkalkulerte strategiar, eventuelt med basis i moderne psykologi, då fungerer ikkje den instrumentelle praksis lengre slik det er tilsikta. Når den situasjonen oppstår, får ein nødvendigvis disiplinvanskar” (Skjervheim 1992:176).

Ekeland (1999) beskriver i sin artikkel *Evidensbasert behandling: kvalitetssikring eller instrumentalistisk mistak* at det i de moderne programmene som skal skape et bedre menneske og samfunn, inneholder altfor mye *poiesis* (dvs. handlinger som har et mål utenfor seg selv og dreier seg om det ”å kunne”) i stedet for *praksis*.

PALS-programmet er et eksempel på et program som har til formål å skape bedre mennesker av elevene, blant annet ved å undervise i sosiale ferdigheter og oppdra/sosialisere barna etter faste prinsipper gjennom en forhåndsbestemt måte for lærerne å kommunisere med elevene på.

Slike programmer har et instrumentelt syn på menneskematerialet som skal omformes, noe som fører til legitimert manipulasjon gjennom å kamuflere normative handlinger som vitneskaplige eller faglige. Den instrumentelle kunnskapen blir kontrollerende og manipulerende. Det myndige mennesket blir umyndiggjort. Når mennesket blir til objekt på denne måten, går man til angrep på menneskets frihet (Ekeland 1999).

Den tredje parallellen jeg ønsker å trekke mellom Foucaults *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie* (1977) og PALS-programmet, går på bruken av belønning og straff. Foucault (1977) sier at læreren burde prøve å unngå å staffe elevene. Tvert om burde han heller prøve å dele ut belønning oftere en straff, for da har han alt vunnet elevenes hjerte når han først er tvunget til å dele ut straff. Dette er i tråd med det PALS-programmet står for. I PALS-programmet skal man fokusere på det positive oftere enn det negative. Det er oppmuntringen av det positive som skal bidra til endring i elevenes atferd.

Videre krever også PALS-programmet at skolene skal forhåndsdefinere skolens regler for elevene. Det er for at de til enhver tid skal vite hva som forventes av dem, og hva som er konsekvensene av å gjøre eller ikke gjøre som forventet.

For å minne de ansatte om at de skal fokusere på det positive, er det en huskeregel i PALS som sier at for hver negative konsekvens må det fem positive tilbakemeldinger til for å veie opp for den negative. Belønningene kan for eksempel være korte verbale oppmuntringer som ”bra” og ”godt jobba”, eller det kan være noe mer håndfast, noe som gir barnet en konkret fordel eller et gode. Formålet er uansett å motivere elevene til forventet/ønsket atferd.

Det er for øvrig interessant å se hvordan metodene har blitt modernisert og fornyet for å passe i dagens samfunn. Foucault skriver om negative konsekvenser i form av fysisk avstraffelse, mens det i PALS-programmet dreier seg om negative tilbakemeldinger og kjeft.

Når det gjelder de positive konsekvensene, er de opphav til en stadig tilbakevendende diskusjon i didaktikken: Hva slags belønning skal brukes i skolen? Når skal den gis? Og hvordan påvirker den elevenes motivasjon?

Det at PALS-programmet har vært et tema i mediene, er ett uttrykk for denne diskusjonen i den senere tid. For eksempel hadde *Dagbladet* 09.07.06 en reportasje der tidligere utdanningsminister Øystein Djupedal hadde et ensidig fokus på å belønne elevene. I reportasjen ble det framstilt som om han ønsket pizza og turer for elevene som oppførte seg etter skolens regler. *Dagbladet* satte store spørsmålsteget ved en slik pedagogikk.

6.2 Belønningssystemet i PALS

PALS-programmets teoretiske bakgrunn og særlig belønningssystemet bygger på Skinners operante betingning og Banduras sosiale (kognitive) læringsteori.

Operant læringsteori ser på ytre motivasjon og belønning som motivasjonskilden til vår atferd. Atferd som bekreftes og belønnes, har en tendens til å gjenta seg, mens atferd som ikke bekreftes og belønnes, har en tendens til å forsvinne (Arnesen, Ogden, Sørli 2006).

Skinner tilhører den behavioristiske retningen innen læringsteoriene. Behavioristene mener at all atferd er lært, det vil si at det kun er ytre faktorer og ytre motivasjon som får oss til å gjøre det vi gjør.

Ifølge Banduras sosiale (kognitive) læringsteori er motivasjon et produkt av forventning og verdi. Motivasjonskilden er for Bandura indre og ytre forsterkning. Når det gjelder belønning, snakker Bandura om noe han kaller for atferdsmodifikasjon og klasseromskontroll, og setter opp en slags liste over konkrete tiltak for å styrke elevenes motivasjon og effektivitet. Poenget med belønning og ros er for Bandura at elevene skal utvikle en positiv identitet med et godt selvilde (Crain 2000).

Både Skinner og Bandura mener at man i en viss grad skal overse uønsket atferd og belønne det positive.

Belønningssystemet i PALS-programmet bygger på Banduras tiltak som skal fremme atferdsmodifikasjon og klasseromskontroll. Inn under disse tiltakene går blant annet belønning og ros av elevene. Videre bygger det i hovedsak på Skinners syn på hvordan atferd læres gjennom at stimuli (S) frambringer respons (R).

I PALS-programmet forventer man at elevene gjennom passende positive stimuli (f.eks. ”bra”-kort) skal vise respons (f.eks. bli rolige) (Beck 2006).

6.2.1 Motivasjon: indre eller ytre?

Skinners instrumentelle menneskesyn er interessant i forhold til motivasjonsbegrepet. Vi kan først belyse manglene i Skinners teori når det gjelder det indre følelseslivet,

ved å stille noen kritiske spørsmål: Hvorfor har vi hobbyer hvis det ikke finnes indre driv og motivasjon? Hvorfor er vi oppriktig interessert eller lidenskapelig opptatt av noe? Og hvordan har Skinner selv tenkt ut sin teori hvis vår tro og atferd ikke har opphav i våre tanker og følelser? Dette spørsmålet har vært et av de vanskeligste for Skinner å forsvare i sine teorier. Han har imidlertid innrømmet at vi har tanker og følelser, men hevder at de ikke er opphavet eller grunnen til våre handlinger og vår atferd.

Mye av kritikken som rettes mot Skinner, går på den manglende forklaringen av drivet vårt. Ikke bare Skinner, men behavioristene generelt har blitt kritisert for at de ikke kan forklare indre driv og ikke tror på indre motivasjon. De hevder på sin side at motivasjonens kilde er belønning utenfra (Crain 2000).

Motivasjons synet til Bandura og den sosiale læringsteorien er at motivasjon er et produkt av forventning og verdi. Motivasjonskilden er indre og ytre forsterkning. I forhold til belønning presenterer Bandura en liste over konkrete tiltak med ytre forsterkning som skal fremme elevenes motivasjon og effektivitet i klasserommet (Crain 2000).

Edward Deci har en helt annen forståelse av motivasjon. Han har et humanistisk syn på mennesket og vektlegger menneskets indre liv, følelser og tanker. Når det gjelder motivasjon, er Deci av den oppfatning at det er en indre faktor som kommer ut fra behov, trygghet og selvrespekt. Det er ikke bare miljøet rundt oss som er avgjørende for motivasjonen vår.

Tre kriterier må ligge til grunn for indre motivasjon:

- 1) selvbestemmelse/autonomi
- 2) sosial støtte / tilhørighet
- 3) kompetanse/kunnskap

Er ikke forholdene lagt til rette for disse tre kriterier, mener Deci at vi ikke får den riktige indre motivasjonen. Når det gjelder ytre motivasjon, deler han den inn i fire ulike typer: *ytre regulering*, *introjeksjonsregulering*, *identifisert regulering* og *integrert regulering*. Det er den siste som er interessant i denne sammenhengen, da den er det nærmeste vi kommer en mellomting mellom ytre og indre motivasjon. Integrert regulering er den mest avanserte formen for ytre motivasjon, den er nær ved å dekke egne behov, verdier og identitet, og den er selvbestemt. Derfor har den altså sterke relasjoner til indre motivasjon. Den vesentlige forskjellen er at ved integrert regulering skjønner eleven at en oppgave/atferd er viktig, men synes ikke nødvendigvis at den er interessant (Gjesme og Nygård 1996).

6.2.2 Belønning: styrker eller svekker motivasjonen?

Det faktum at forskjellige teoretikere er uenige om hvorvidt motivasjon er en indre eller ytre faktor, gjør igjen at forskjellene kan bli ganske store når det gjelder bruken av belønning i skolen. Som vi har sett, er både Skinner og PALS-programmet tilhengere av belønning som motivasjonskilde, og i og med at Skinner ikke tror på indre motivasjon, kan jo heller ikke belønningen være en ødeleggende faktor for den indre motivasjonen. Men er belønning kun en positiv form for atferdsmodifikasjon i klasserommet? Ifølge Skinner er belønning en effektiv metode for å få elevene til å vise/utføre atferd. Så lenge han holder fast på sin teori om operant betinging, er det jo kun forsterkning og respons som påvirker oss (Crain 2000). Spørsmålet er om dette er en kortsiktig løsning.

Deci hevder at belønning hovedsakelig er ødeleggende for den indre motivasjonen, dog ikke alle former for belønning. Det er viktig å merke seg at måten belønningen blir oppfattet på, er avgjørende for motivasjonen. Det finnes typer av belønning som Deci også godkjenner. Vi har for eksempel positiv tilbakemelding som metode. Dette er en mye anvendt form for belønning i skolen. Positiv tilbakemelding fremmer indre motivasjon, spesielt dersom det gis detaljert informasjon om hva som er bra ved det eleven gjør/sier. På den andre siden har vi det Deci beskriver som kontrollerende

belønning. Å belønne elever med materielle goder er svært destruktivt for den indre motivasjonen, hevder Deci, fordi elevene da blir ”frivillig tvunget” til å utføre en handling/atferd de i utgangspunktet ikke ville gjort, men som de gjør bare på grunn av det materielle. Det medfører også fare for at eleven i framtiden assosierer denne handlingen med noe kontrollerende (Deci og Ryan 2000).

Den delen av PALS’ belønningssystem som bruker ros og et klapp på skulderen hvis elevene har gjort noe bra, er den delen som blir positivt omtalt av alle tre teoretikerne. Den delen som går på at elevene tjener seg opp et bestemt gode, er Deci kritisk til.

Bandura er aktuell med sin framstilling av tiltak som skal fremme klasseromskontroll og atferdsmodifikasjon. Han mener det er viktig å analysere elevenes atferd og evner, for så å gi dem arbeidsoppgaver og ansvar de kan mestre. Det er altså viktig å møte elevene på deres nivå, både når det gjelder kompetanse og forutsetninger for arbeidsmetoder. Når elevene så har mestret oppgaven, skal læreren gi oppriktig ros. Belønning er også et alternativ. Læreren kan belønne det positive og bruke belønning som virker. Betyr det at man kan bruke all belønning som fungerer? Er det greit å gi klasseturer og pizza som belønning hver gang elevene sitter rolig i timen?

Bandura mener at atferdskontrakter og symbolsk belønning er gode belønningsmåter i klasserommet. En avtale kan for eksempel være: ”Gjør du dette arbeidet i denne timen, får du tre poeng- Når du har fått tolv poeng, kan du selv få velge hva du gjør i neste mattetime.” (Gage og Berliner 1992). Et annet eksempel er ”bra”-kortene i PALS-programmet, som går ut på at elevene samler opp ”bra”-kort som de etter et visst antall kan løse inn i et gode.

Som alternativ til belønning har Deci stor tro på å endre klasseromsklimaet og gi elevene autonomistøttende forhold. I prinsippet går det ut på at elevene skal få en viss valgfrihet og selvbestemmelse i forhold til undervisningsmetodene. Lærerne skal fungere som veiledere og tilretteleggere, og de skal kunne skaffe til veie ønskelig informasjon. Autonomistøttende forhold satser på den aktive, ansvarlige og

selvbestemmende elev. Deci hevder at slike metoder utvikler den indre motivasjonen på lang sikt og gir elevene bedre lærings- og utviklingsmuligheter. Elever som synes den aktiviteten de holder på med, er tilfredsstillende i seg selv, som jobber i timene fordi de synes det er gøy, og som gjør lekser fordi de liker det, er indre motiverte elever. De indrestyrte elevene viser selvstendighet, kritisk sans og interesse for læringsarbeidet, mens de ytrestyrte elevene ikke har like gode forutsetninger (Deci og Ryan 1985).

Alt er ikke like morsomt for alle. Dette er Deci klar over, men mener at hvis vi understøtter behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet, kan skolen bidra til at elevene ser det fornuftige i og viktigheten av å tilegne seg skolens og samfunnets regler og normer, og dermed kan vi bidra positivt i oppdragelsen. Han mener derfor det er viktig å vise elevene nytten, fornuften og viktigheten ved de forskjellige fag og arenaer (Deci og Ryan 1985).

Belønningssystemet i PALS-programmet kan oppfattes noe paradoksalt i og med at elevene i utgangspunktet ikke skal trenge atferdskontrakter eller noen form for gulrøtter for å oppføre seg som forventet og gjøre de oppgavene skolen krever av dem. Men elevene i PALS-programmet lærer altså opp til å få belønning hvis de ikke gjør noe galt. Spørsmålet er om det er å sy puter under armene på dem, for som voksne mennesker ute i samfunnet vil de neppe få belønning for å oppføre seg i henhold til regler og delta i for eksempel arbeidslivet. Dette er oppførsel, oppgaver og plikter som alle i et samfunn må forholde seg til.

Det er viktig å sette i gang prosjekter for å bedre skole- og klassemiljøer. Men det kan det virke som en nokså kortsiktig tenkning å gi elevene skryt og belønning for ikke å

gjøre noe galt. Skal skolen i framtiden hedre elever som ikke bryter reglene, eller satt på spissen: Skal vi gi marka-ekskursjoner til elever som ikke slår hverandre?

”Når lærere og førskolelærere skal finne løsninger på vanskelige situasjoner sammen med barn, er disse erfaringene mer verdt en statlig finansierte oppskrifter” (Østrem 2006:1).

”Belønning for å vise respekt reduserer menneskers moralske ansvar til et spørsmål om vinning og tap. Mennesket reduseres til en brikke i et spill” (Østrem 2006:1).

Den nye lærerplanen av 2006 er positiv til et skoleregime med instrumentalistisk og sterk målstyring som ideologi. Det er vel og bra at vi vil heve elevenes kunnskaper og sosiale ferdigheter, men det er metodene jeg setter spørsmålstegn ved.

Skolens egentlige funksjon er å være en samfunnsinstitusjon med pedagogisk forankring som utdanner elever til å bli dannede og utdannede mennesker som kan leve og fungere i et samfunn med normer og regler. Dette er viktig å tenke på når man setter teorier ut i praksis. Derfor burde skolene se framover og ikke bakover når det gjelder tiltak og metoder. Vi vil ha elever som er langsiktig indremotiverte. Derfor er det trolig viktig å fokusere på selve grunnverdiene vi tror på, nemlig medmenneskelig respekt, kommunikasjon, tillit og kunnskapsbehov. Vi må treffe elevene på deres nivå for å vekke deres interesse. Og når vi finner en god balansegang mellom disse didaktiske spørsmålene, har vi kanskje ikke behov for belønningssystemer, atferdskontrakter eller pizza.

6.3 Foreldresamarbeid

Dagens samfunn har en sterk formell institusjonalisering og en byråkratisk skole der pedagogikken og undervisningsplanene blir styrt fra topp til bunn (Beck 2007).

Stortingsmelding 37.1990–91 introduserte målstyring som et overordnet politisk hovedstyringsprinsipp. Målstyringen var instrumentell i sin oppfatning av styring, planlegging, effektivisering og kontroll. De sentrale myndigheter skulle ivareta den nasjonale styringen ved å formulere overordnede, presise mål (Karlsen 2003). Dagens skole er altså preget av sterk målstyring der tester, tiltak, rapporter og mapper står sentralt.

Atferdsprogrammet PALS skal blant annet med klare retningslinjer, observasjoner og tiltak redusere problematferden i norske skoler. I et samfunn med en byråkratisk skole er implementørene av PALS-programmet og den byråkratiske skolen i en posisjon der de drar nytte av hverandre eller har felles interesser. Dette skjer ved at den byråkratiske skolen er avhengig av ekspertene i PALS-programmet for å få utviklet et skoleprogram som gir målbare resultater i form av redusert problematferd. Disse resultatene styrker igjen skolens plass ved å kunne vise til klare resultater. På den andre siden er også ekspertene avhengige av et samfunn med en byråkratisk skole. I et samfunn som hadde en mindre byråkratisk skole, og som var mindre opptatt av målbare resultater, ville ikke ekspertene som har utviklet og implementerer PALS-programmet, fått innpass. De ville derfor heller ikke fått styrket sin stilling i samfunnet.

Barnas liv har blitt betydelig mer institusjonalisert. I dagens samfunn starter institusjonaliseringen av barnet tidligere enn før, samtidig som barnet blir i institusjonene lenger enn tidligere (Buckingham 2000). Denne utviklingen har også gjort seg gjeldene i Norge. Særlig etter krigen har utbyggingen av velferdsstaten vært viktig for å sikre innbyggerne grunnleggende økonomiske og juridiske rettigheter. Utbyggingen av skolen og barnehagen har her vært en viktig del (Korsvold og Volkmar 2004:233).

På 1980- og 1990-tallet ble det klart at ansvaret for barns oppvekst gikk mer over til å bli det offentliges, ved at det på 1970–1980-tallet vokste fram ordninger som

skulle ta vare på de yngste barna før og etter skolens undervisningstid. I tillegg kom det i 1994 en reform som lovfestet ungdommenes rett til tre års videregående utdanning, og gjennom L 97 ble alderen for skolestart senket fra 7 til 6 år.

En konsekvens av dette var en utvidelse av enhetskolen som resulterer i at den offentlige skolen daglig har hånd om barn fra alderen 6–19 år (Korsvold og Volkmar 2004:236–238).

Höem beskriver (1978) hvordan samfunnet har utviklet seg fra et enkelt til et komplekst samfunn. Som en følge av den utviklingen har mer av vår sosialisering og utdanning gått fra å være uformell, som vil si overføring fra generasjon til generasjon, til å bli mer formell, som innebærer at den foregår ved planlagte aktiviteter og med klare målsettinger i institusjoner som skolen.

”I den moderne verden er utdanning mer og mer totalt forstått som skole. Har dette gått for langt? Har det alminnelige liv i hjemmet og i livet i den uformelle offentlighet i for stor grad blitt erstattet av pedagogikk og skolen?” (Beck 2004:7)

”Den globale høyre og venstre side ser begge, u diskutabelt, skolen som et gode. Man er uenige om skolens innhold, men alle vil ha mer utdanning, og mer utdanning betyr for begge de politiske fløyer, mer skole. Mer skole betyr at mer sosialt og kulturelt liv blir underlagt et formelt pedagogisk program i en utdanningsinstitusjon” (Beck 2004:1).

I det senmoderne (Giddens 1991) eller komplekse (Höem 1978) samfunnet har det blitt flere eksperter på mindre områder i samfunnet. Et eksempel er lærerne, pedagogene og atferdspsykologene som i PALS-skolene står for planleggingen og gjennomføringen av den formelle oppdragelsen og sosialiseringen.

Siden foreldrene i det senmoderne samfunn tilbringer mindre tid sammen med barnet, og at ekspertene har tatt over store deler av oppdragelsen og sosialiseringen, blir det viktig for foreldrene både å ha tillit til ekspertene og å ha muligheten til å påvirke innholdet i barnets dag.

Foreldrene har hovedansvaret for barnets oppdragelse Samarbeidet mellom hjem og skole skal derfor baseres på likeverd og gjensidighet. Det vil si at samarbeidet ikke skal drives på skolens premisser, men at det skal dekke foreldrenes behov og ta utgangspunkt i deres situasjon. Derfor er det viktig at samarbeidet ikke avgrenses til å gi foreldrene informasjon, men at skolen også engasjerer foreldrene til å delta aktivt i planleggingen av undervisningen og de pedagogiske tiltakene (Nordahl 2003).

I menneskerettighetserklæringens artikkel 26 slås det fast at foreldre har fortrinnsrett til selv å bestemme hva slags opplæring barnet deres skal ha (Nordahl 2004:221).

“Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn” (Opplæringslova § 1-2).

Thomas Nordahl (2003) har gjort en rekke studier som beskriver hvordan samarbeidet mellom hjem og skole fungerer i praksis. Et reelt samarbeid mellom skole og hjem innebærer diskusjoner om hvordan de kan løse felles oppgaver.

Oppsummert viser studiene at samarbeidet mellom hjem og skole dreier seg om informasjon fra skolen og lite reell medvirkning. Stort sett er det skolen og lærerne som tar beslutningene, mens foreldrenes oppgave blir å følge opp disse. Foreldrene framstår da som skolens forlengede arm.

Hele 80 % av de spurte foreldrene i NOVA-rapporten *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97* uttrykte at de sjelden eller

aldri diskuterte undervisning med lærerne, og 83 % svarte at de ikke følte de hadde medbestemmelse i eller innflytelse på undervisningen i skolen (Nordahl 2003).

På bakgrunn av blant annet Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) og Garbarinos analyser (1985) av muligheter og risikoer i barns ulike miljøer har PALS-programmet satt fokus på at det er viktig med skole–hjem-samarbeid. Et av tiltakene på PALS-programmets universelle nivå (det som gjelder for samtlige elever) er nettopp å involvere foreldrene. Dette skal gjøres gjennom å holde foreldremøter der det blir informert om PALS, og ved å gi ukentlig informasjon til foreldrene om hva som er ukens PALS-tema

I tillegg forventes det ytterligere oppfølging fra foreldrene til noen av elevene. De elevene det her dreier seg om, er de som tilhører PALS-programmets selekterte gruppe, som består av elever i risikosonen, og elever i den indikerte gruppen, som altså er elever som alt har utviklet alvorlige atferdsproblemer. Når det gjelder deres foreldre, forventes det at de involverer seg i sterk grad og trekkes aktivt med i endringsarbeidet og tiltakene som er satt i gang på skolen. Det innebærer blant annet at de får opplæring i foreldreferdigheter gjennom programmet PMTO, samt at skole–hjem-mappen og informasjonen mellom skole og hjem blir intensivert (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Er dette involvering eller er det informasjon? Har foreldrene i PALS-skolene mulighet til å påvirke hva og hvilke metoder som blir benyttet i oppdragelsen og sosialiseringen av deres barn, eller er metodene bestemt av ekspertene?

PALS-programmet legger opp til at det skal gis god informasjon til foreldrene, men det blir ikke sagt noe om hvordan, eller om det er meningen at foreldrene skal delta aktivt i å planlegge undervisningen eller de pedagogiske metodene i skolen. Disse metodene er alt planlagt og bestemt av ”ekspertsystemene”, det vil si de eksterne atferdspsykologene og pedagogene. Foreldrene, men også skolen i PALS-programmet, framstår derfor som ekspertenes forlengede arm og ikke som

hovedansvarlige for oppdragelsen og sosialiseringen av barna. Måten PALS-programmet ønsker å involvere foreldrene på, synes derfor ikke tilfredsstillende ifølge samarbeidskravene som stilles til skolen. Videre vil heller ikke samarbeide tilfredstille de krav som ifølge Höem (1978) må være på plass for å sikre en forsterket sosialisering.

I stedet for å legge opp til dialog med foreldrene forventer lærerne at foreldrene skal følge opp det de har bestemt. Skolen blir på den måten tildelt mye makt både gjennom lovverk, tradisjoner og foreldrenes erfaringer fra sin egen tid på skolen. Denne institusjonelle makten blir brukt på en slik måte at foreldrene kommer i en avmaktsposisjon. Den institusjonelle makten blir opprettholdt ved at læreren alltid innkaller og leder møtene, at foreldrene sitter ved elevenes pulter, samt at lærerne, pedagogene, benytter seg av et eget fagspråk og har lett tilgang til skolens ledelse.

Er den institusjonelle makten skolen har, lik overfor alle foreldregrupper? Klarer PALS-programmet på en riktig og god måte å involvere samtlige foreldre, eller er det slik at enkelte foreldre og barn er lettere å involvere og derfor også får et bedre utbytte av PALS?

6.3.1 Innvolvering i barnas skoledag

Skolens institusjonelle makt er muligens enda sterkere ovenfor de foreldrene som ikke møter på skolen, men bare tilskriver skolen makt ut fra det de selv har opplevd, og ut fra hvilke forventninger de har (Nordahl 2004:224).

Bakken (2003) viser til undersøkelser som konkluderer med at foreldre til innvandrerungdom er mindre involvert i skolen enn foreldrene til etnisk norske elever. Dette gjelder særlig foreldre som kommer fra den tredje verden. De deltar sjeldnere på foreldremøter og hjelper heller ikke barna sine like mye med skolearbeidet som andre foreldre. Grunnen er ikke at de ikke bryr seg om barnas

skolegang, men manglende forutsetninger for å gi hjelp på grunn av svak utdanningsbakgrunn og den språklige og kulturelle distansen til den norske skolen.

I evalueringsrapporten for prosjektet ”Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevers opplæring i skolen”, utført av Bæck og Kileng (2005), hevdet mange av innvanderforeldrene at de hadde manglende forståelse av hvorfor de skulle delta på foreldremøter. Hele 37 % hevdet at de var svært usikre på hva skolen forventet av dem når det gjaldt samarbeid med skolen, mens 45 % var svært usikre på hva som ble forventet når det gjaldt å hjelpe barna med skolearbeidet. For mange var det også et viktig ønske å bli assimilert inn i storsamfunnet, og derfor ønsket de å unngå spesialbehandling eller oppmerksomhet fra skolen.

Videre hevder Loona (1995, i Bæck og Kileng 2005) at møtet mellom skolen og innvanderforeldre ofte er karakterisert av passivisering og underkastelse fra foreldrenes side. De overlater alt ansvaret til skolen fordi de mener at skolen kan best.

Dette kan ses på som et asymmetrisk forhold mellom foreldrene og skolen, der det er skolen som setter premissene for samarbeidet og foreldrene bare blir mottakere. Innvanderforeldrenes mangel på språk og kunnskap om deres rett til å bli hørt i skolen, kan være en av grunnene til det asymmetriske forholdet (Ericsson og Larsen 2000, i Bæck og Kileng 2005).

Skolens institusjonelle makt er altså sterkere overfor foreldre som sjelden stiller på møter og går glipp av viktig informasjon, har et dårlig utviklet språk eller ikke vet hva skolen forventer av dem.

Jeg vil hevde at når PALS-programmet informerer om PALS uten å trekke foreldrene aktivt med i planleggingsarbeidet, kan det resultere i at foreldrene ender opp som passive mottakere, og at forholdet mellom PALS-skolene og foreldrene bli asymmetrisk.

Foreldresamarbeidet en relativt stor og viktig bit i PALS-programmet når det gjelder å få til et effektivt endringsarbeid. Det er avgjørende at PALS-skolen får fram budskapet om hvor viktig det er med et tett og godt samarbeid mellom skole og hjem. Dette arbeidet blir, som vi har sett, ekstra viktig og utfordrende på skoler med en høy andel innvandrere. Klarer disse skolene å få innvandrerforeldrene til å stille opp på møter, er det allikevel stor sannsynlighet for at mange ikke forstår all informasjonen som blir gitt på grunn av språkproblemer.

En mulig løsning kunne tenkes å være å holde egne møter for innvandrerforeldrene der språket møtet ble holdt på, var på et så enkelt nivå at stort sett alle var i stand til å forstå hva som ble sagt. På disse møtene kunne man også forsøkt å bruke tolk til å oversette eventuelle problemer som måtte oppstå.

Alle som har vært på møter, vet at det kan være vanskelig å fokusere på hva som blir sagt til enhver tid. Lettere blir det ikke når man går glipp av enkelte partier fordi man ikke helt forstår hva som blir sagt. For å gjøre det enklere for foreldrene å få med seg helheten i informasjonen kunne man hatt noen visuelle framstillinger, slik at de frammøtte fikk noen knagger å henge informasjonen på. Dette kunne for eksempel være bruk av flippover, TV og video.

I tillegg kunne man i forkant av møtet trykt opp noen brosjyrer på foreldrenes morsmål med hovedpoengene som møtet skulle dreie seg om.

En del av disse tiltakene, samt noen flere, har vært forsøkt i prosjektet "Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen" (2005 og 2007). Prosjektets formål var at innvandrerforeldrene skulle få økt trygghet i foreldrerollen sin gjennom en styrking av forholdet mellom hjem og skole (Bæck og Kileng 2005).

Erfaringene som ble høstet i dette prosjektet, viser blant annet at det krever mye tid og stor innsats å skape gode resultater. Et av de viktigste kriteriene som nevnes, er viktigheten av å få forankring i personalet. Det er tross alt i skolehverdagen den avgjørende innsatsen gjøres.

Videre kommer det også fram av prosjektrapporten at det er viktig at kommunene får på plass, rammer og struktur og er villige til å ha dette som et satsingsområde. Til dette konkrete prosjektet bevilget Kunnskapsdepartementet penger som Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) fordelte videre på kommunene. FUG ga 80 000 til hver kommune, og i tillegg forpliktet kommunene i prosjektet seg til å bidra med en tilsvarende del (Rambøll Management 2007).

Mange av de ovennevnte tiltakene ville sannsynligvis ført til at innvandrereforeldrene ville klart seg bedre på møtene, og at de på sikt også ville bli mer involvert i barnas skolehverdag på andre måter. Mestringsfølelsen det ville gi å forstå hva som ble gjennomgått på møtene, kunne forhåpentligvis også smittet positivt over på andre situasjoner i skolen og andre anledninger der skolen krever at foreldrene involverer seg.

Problemet med disse tiltakene er for det første at de muligens kan virke krenkende for noen. For det andre er det hvem som skal gjøre den ekstra jobben tiltakene krever, og ikke minst, hvem som skal betale for det. Tiltakene er omfattende og kostbare, og spørsmålet er om de i det hele tatt er gjennomførbare parallelt med at skolen satser på PALS-programmet.

Evalueringsstudier som er gjort av PALS-pilotstudien (2002–2005), viser at minoritets elever i PALS-skolene vurderer klassemiljøet som dårligere enn minoritets elevene ved sammenligningsskolene. Hva som er bakgrunnen for dette, er uklart. En av grunnene som nevnes som aktuell, er at lærerne i PALS-skolene vier mer positiv oppmerksomhet og respons til elever med atferdsproblemer. Videre heter det i evalueringen av PALS at man vet mindre om hvordan tiltak som PALS virker i forhold til elever med etnisk minoritetsbakgrunn, og om læringsmiljøet i PALS-skolene forandres mer for noen enn for andre (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Det er ikke bare innvandrereforeldrene som ikke stiller på foreldremøter og involverer seg i barnas skolegang. Det er en klar tendens til at de foreldrene som uttaler at de har

et positivt og godt forhold til lærerne, også har barn som både sosialt og faglig klarer seg bra på skolen. Motsatt er de foreldrene som sier at de har en dårlig relasjon til lærerne, også de foreldrene som ofte har barn med ulike problemer i skolen (Nordahl 2003).

Hvem er det da egentlig som får best utbytte av PALS?

Er det slik at PALS-skolene ikke klarer å involvere foreldrene til de elevene som faktisk er mest avhengige av de ekstra tiltakene og samarbeidet mellom skole og hjem? Får ikke barna med foreldre som ikke involverer seg nok i skole–hjem-samarbeidet, et like godt tilbud som resten av barna? Kan dette bety at de barna som har ressurssterke foreldre som er involvert i skolen, også er de som får mest utbytte av det PALS-programmet tilbyr?

6.4 Lojalitetsklemme

Skolen har i dagens samfunn en sentral rolle i familiens hverdag, og det er derfor viktig, slik PALS-pogrammet hevder, at både skole og hjem trekker i samme retning. Dette forhindrer at barnet havner i en lojalitetsklemme mellom oppvekstmiljøene sine ved å oppleve ulike forventninger av de voksne hjemme og på skolen. Spørsmålet blir hva som skjer *om* barnet skulle havne i en slik lojalitetsklemme.

Det kan være flere grunner til at det kan skje. Det kan være at foreldrene ikke stiller opp på foreldremøter og andre skoleaktiviteter og derfor ikke er i stand til å trekke i samme retning som skolen fordi de ikke er klar over hva som forventes av dem. En annen grunn, som er den mest relevante i denne oppgaven, kan være at skole og hjem ikke har de samme verdiene og interessene.

”Verdier og interessefelleskap er de viktigste forutsetninger for en optimal sosialiseringssituasjon og for sosialiseringsprosessen” (Höem 1978:65).

PALS-programmets syn på oppdragelse og sosialisering innebærer, som vi har sett, at lærerne forsøker å oppnå klare, ønskede mål gjennom en standardisert undervisning og ved å trigge barnas ytre motivasjon. Reduserte atferdsproblemer og bedre disiplin blant elevene er noen slike klare målsettinger. Det forventes at elevene er ”lydige” overfor lærerne og reglene som skolen har bestemt. Den standardiserte undervisningen blir da skolens pedagogiske metode og dermed også skolens pedagogiske profil.

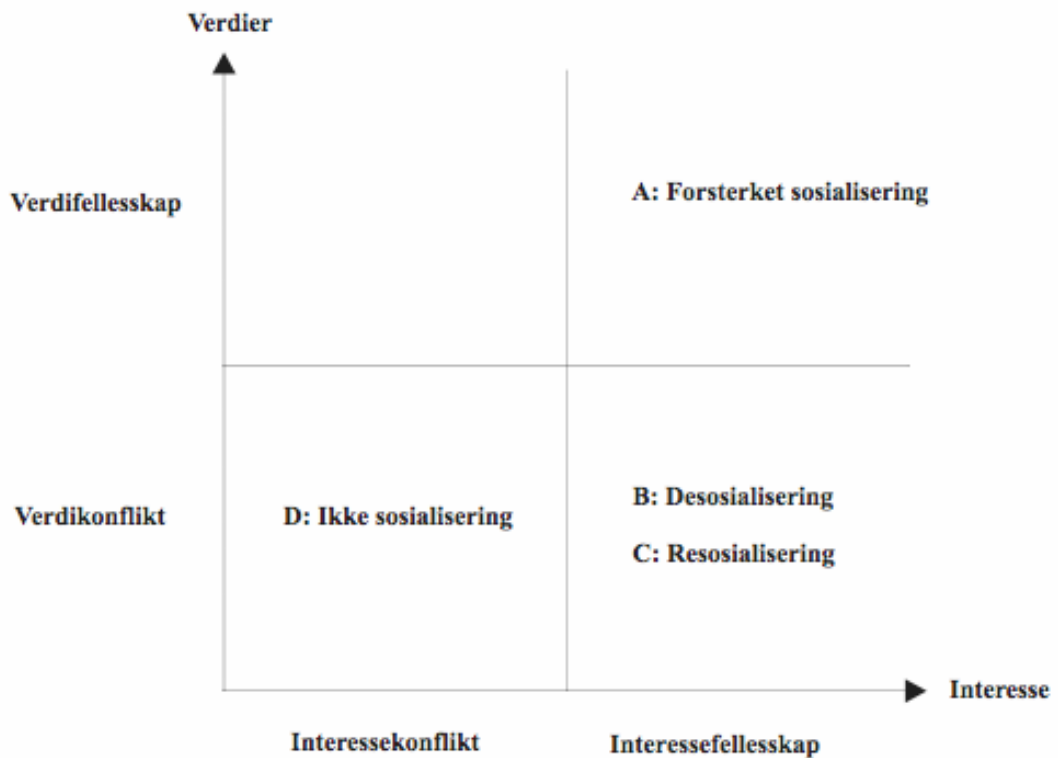
Mange foreldre ønsker at barna deres skal være utforskende, utprøvende, kritisk tenkende og selvstendige. Dette kan være vanskelig å kombinere med en standardisert undervisning. I PALS-programmet er alle de involverte underordnet programmet ved at programmet til enhver tid forteller skolen, lærerne, foreldrene og barna hva de skal og ikke skal gjøre.

I tillegg kan det være mange foreldre som ikke er villige til å føre den samme pedagogiske metoden som skolen bruker, hjemme. Man kan ikke forvente, slik PALS-programmet ønsker, at alle foreldre er villige til å oppdra barnet sitt etter et behavioristisk syn.

PALS-skolen og hjemmet kan ha forskjellig forståelse og et ulikt verdigrunnlag når det gjelder hvordan barnet skal oppdras. De har heller ikke alltid felles interesser i målet med eller agendaen for sosialiseringen/oppdragelsen. Dermed kan det oppstå en *interessekonflikt* mellom hjemmet og PALS-skolen fordi de har motstridene ”mål” med oppdragelsen. Foreldrene ønsker utforskende, utprøvende, kritisk tenkende og selvstendige barn, mens skolen har som mål at barna skal være disiplinerte i forhold til skolens regler. I tillegg kan det oppstå en *verdikonflikt* ved at skole og hjem er uenige om den pedagogiske metoden som skal føre til målet.

På bakgrunn av Höems (1978) teoretiske og empiriske modell for sosialisering og konsekvensene av ulike sammensetninger av verdifelleskap, verdikonflikt,

interessefellesskap og interessekonflikt mellom elev/hjem og skole har jeg utledet en modell:



I en konflikt mellom PALS-skolen og hjemmet er det mulighet for at situasjon B, C eller D oppstår. Særlig interessant er det å se på utfall B som kan oppstå ved at PALS-skolen og hjemmet har forskjellig forståelse og et ulikt verdigrunnlag når det gjelder hvordan barnet skal oppdras.

B: Har eleven/hjemmet og PALS-skolen en verdikonflikt og interessefellesskapet og de verdibundne faktorene ikke virker identitetsskapende, men får en redskapskarakter og en utelukkende instrumentell funksjon, kan utfallet bli at *tidligere sosialisering svekkes*.

C: Har eleven/hjemmet og PALS-skolen en verdikonflikt, men interessefellesskapet og skolens verdibundne faktorer virker verdiskapende og det eksisterer redskapsfaktorer som får en instrumentell funksjon, vil *ny sosialisering settes i gang*.

D: Har eleven/hjemmet og PALS-skolen både en verdi- og en interessekonflikt og de verdibundne faktorene ikke virker identitetsskapende og redskapsfaktorene ikke får en instrumentell funksjon, vil barnets *tidligere sosialisering forbli uforandret* (Höem 1978).

Ved å implementere PALS i den offentlige skolen risikerer man at en del elever havner i en lojalitetsklemme mellom skole og hjem. PALS-programmet representerer et ytterpunkt når det gjelder pedagogisk metode/profil, noe som vil føre til at flere elever enn tidligere vil oppleve at foreldre og skole bruker vidt forskjellige metoder i oppdragelsen, samt at det blir stilt krav om forskjellige atferdsformer hjemme og på skolen. Denne lojalitetsklemmen vil kunne føre til en verdikonflikt eller interessekonflikt mellom hjem og skole, noe som kan gå ut over sosialiseringen til barnet.

6.5 Foreldrenes valg

PALS-skolene plasserer den standardiserte undervisningen over verdien av selve faget/oppdragelsen og bruken av barns tidligere erfaringer. Ved å implementere PALS velger den offentlige skolen altså et ytterpunkt når det gjelder pedagogisk profil, og må derfor regne med at en del foreldre vil reagere negativt. Blant annet vil trolig foreldrene til de antatt mest ressurssterke elevene reagere på at det settes av så mange skoletimer til å undervise i regler, belønningssystem, konsekvenser og sosiale ferdigheter. Mange ser det som en selvfølge at alle foreldre lærer sine egne barn dette hjemme.

Jeg har hentet et eksempel på en episode jeg tror foreldre kan reagere på, fra en videosnutt som ble vist på en PALS-konferanse i regi av Atferdssentret 25.10.06. Videosnutten viser hvordan en PALS-skole trener elevene på å komme inn fra gangen til klasserommet. Læreren står med stoppeklokke og tar tiden på elevene mens de kler av seg, henger opp tøyet og setter seg på plassene sine. Når øvelsen er ferdig, evaluerer læreren sammen med elevene hva som gikk bra, og hva som kan forbedres. Nok en gang ser vi klare likheter mellom PALS-programmet og Foucaults (1977) beskrivelse av det moderne fengsels historie, der disiplin, effektivitet og nytte var sentrale stikkord. Her skulle soldatene blant annet drilles i forskjellige øvelser om og om igjen, helt til alle utførte øvelsene raskt og effektivt nok.

Jeg tror mange foreldre ville mene at dette var bortkastet tid for deres barn, og heller ville ønske at skolen brukte mer tid på å undervise i skolefag.

Videre tror jeg at for eksempel foreldre som ønsker å oppdra barna sine etter prinsipper basert på vekstpedagogikk og ikke formingspedagogikk, som er den pedagogiske metoden i PALS-skolen, vil være uenige i PALS-skolens pedagogiske profil.

Vi skiller mellom mekanisk og organisk oppfatning av oppdragelse. Oppdragelsen bygger enten på (mekanisk) dannelselse utenfra eller (organisk) vekst innenfra (Bolnow 1976:22).

Globaliseringen i det senmoderne samfunn har ført til at det ingen klarer å holde seg utenom de forandringer som moderniteten fører med seg. Spesialiseringen som har skjedd i det senmoderne samfunnet, gjør at folk må stole på ekspertene (Giddens 1991). Foreldrene i PALS-skolene må altså ha tillit til atferdspsykologene, pedagogene og lærerne, som er ekspertene som har bestemt og planlagt og skal utføre oppdragelsen av elevene.

Av ulike grunner som vi har sett på, har ikke alle foreldrene i PALS-skolene tillit til og er ikke alle enige i metodene ekspertene benytter seg av. Når så noen ikke stoler på at undervisningsinnholdet som den offentlige skolen tilbyr, er den beste for barna deres, vil det være naturlig at de prøver å finne alternativer. De kan for eksempel søke barna til eksisterende friskoler, alliere seg med foreldre som er av samme oppfatning, og prøve å starte egne skoler eller ta barna sine ut av skolen og drive hjemmeundervisning.

6.5.2 Pedagogisk motiv for valg av friskole

Marit Helgesens rapport *Barns behov eller foreldrenes særinteresser. Foreldres motiver for å velge privat skole for sine barn* (2003) viser ikke uventet at de foreldrene som har valgt skoler med livssynsalternativer, vektlegger verdier og religion som et viktig motiv, mens de som har valgt skoler med et pedagogisk alternativ, har vektlagt pedagogikken. Videre viser det seg at et like viktig motiv for foreldrene er deres interesse av at barna deres blir undervist i tråd med det verdigrunnlaget hjemmet står for.

Dette viser at det er viktig for foreldrene at skole og hjem har et interesse- og verdifelleskap, altså det Höem (1978) omtaler som at barnet føler en lik påvirkning og blir oppdratt etter like verdier både hjemme og på skolen.

Av tolv foreldre som oppga et pedagogisk motiv for å velge friskole, sa ti at hovedårsaken til valget var at de ønsket at barna skulle undervises i tråd med den spesielle pedagogikken skolen hadde valgt (Helgesen 2003).

Ved å implementere PALS har den offentlige skolen tatt et klarere valg av pedagogisk profil enn tidligere. Det er hovedgrunnen til at jeg kommer til å argumentere for at PALS bidrar til at flere foreldre i framtiden vil se på alternativer til den offentlige skolen.

I sum viser rapporten til Helgesen (2003) at hovedmotivene for foreldrenes valg av friskole enten er den pedagogiske profilen eller skolens verdier som skal ligge til grunn for barnas oppdragelse og undervisning.

Tabell 2.1 *Fordeling av foreldre på motiver for å ha sine barn i private skoler*

Motiver\Skoler	Skole som pedagogisk alt.	Skole som livssyns-alternativ	Skoler til sammen
Pedagogikk og livssyn	12	10	22
Verdier	12	10	22
Innflytelse	3	5	8
Barns behov og skole- miljø	9	10	19
Praktisk organisering av hverdagen	0	1	1
Sosialt begrunnede motiver	0	0	0
Ideologisk og politisk begrunnede motiver	9	9	18
Pragmatisk løsning	2	1	3
Misnøye med offentlig skole	6	3	9

(Helgesen 2003:23)

Også når det gjelder hjemmeundervisning, viser forskning at pedagogisk oppfatning av den offentlige skolen er et sterkt motiv for de foreldrene som velger dette.

Tabell 4.8 *Motiver for hjemmeundervisning*

Motiv	Antall
Religion og livssyn	38
Filosofi og ideologi	35
Pedagogisk oppfatning	45
Konflikt med skolen	28
Nedlegging av grende-skole/Oppretting av friskole	27
Seksåringen	35
Andre grunner	10
Sum	218

(Sum = 218 overstiger n = 128, fordi mange oppgir mer enn et motiv.)

(Beck 2007:57)

For å oppsummere har vi sett at et viktig motiv for foreldre som velger friskole eller hjemmeundervisning for barna sine, er ønsket om at barna skal oppdras og undervises i tråd med hjemmets verdier og en selvvalgt pedagogikk.

Fordi den offentlige skolen velger et ytterpunkt når det gjelder pedagogisk profil, og fordi flere og flere foreldre i det senmoderne samfunn blir mer bevisste på at de har et valg til selv å bestemme over egne barns skolegang og hva slags pedagogisk tilnærming skolen skal ha i oppdragelsen av deres barn, tror jeg vi vil se en økende etterspørsel etter friskoler.

For å understreke at foreldre faktisk har et reelt valg, er det her verdt å nevne at vi i Norge ikke har skoleplikt, men opplæringsplikt. Det vil i realiteten si at alle foreldre har mulighet til å gi barna sine en alternativ undervisning til den offentlige skolen, så lenge den tilfredsstiller minimumskravet som staten har satt.

På mange måter er det mulig at Norge som land og mange foreldre er klare for en mer åpen skolelov og et friere valg av oppdragelsesstrategi og pedagogisk profil enn den offentlige skolen kan tilby. På begynnelsen av 1990-tallet ble det i Sverige vedtatt at man skulle gi kommunale bidrag til friskoler. Det resulterte i en voldsom økning i antallet friskoler rundt om i landet (Korsvold og Volckmar 2004). Det er ikke utenkelig at vi hadde sett en tilsvarende økning i Norge om staten hadde åpnet mer opp for å danne friskoler. Det er åpenbart at det i Sverige har vært et behov som kom tydeligere til syne da staten valgte å ikke lenger begrense foreldrenes muligheter.

I de senere årene har våre valg blitt styrt ut fra et annet utgangspunkt enn tidligere. Formålet med enhetsskolen i Norge var i utgangspunktet at alle skulle få lik rett til utdanning. Den gangen ville det si at også bønder og bygdefolk skulle få lik mulighet til utdanning som byfolk hadde (Gundem 1993).

Den politikken som førte til enhetsskolen, er den Giddens (1991) kaller *emancipatory*-politikk. Det er politikk som prøver å befri individer fra tvang som påvirker deres livsmuligheter i en ønsket retning. Formålet er å minske utnyttning, ulikhet og undertrykkelse samt å oppnå rettferdighet, likhet og deltakelse.

Siden den gang har samfunnet utviklet seg fra et pre-moderne/enkelt samfunn til et senmoderne/komplekst samfunn der *emancipatory*-politikk ikke lenger er like aktuelt fordi mange av *emancipatory*-problemene alt er løst. Det skaper rom for mer *life*-

politikk. Dette er politikk som dreier seg om livsstil og om hvordan vi skal leve våre liv. Det er snakk om politiske beslutninger på bakgrunn av valgfrihet. De viktigste livspolitiske spørsmålene dreier seg om retten til personlighet og individualitet (Giddens 1991).

”Når et samfunn preges av frigjorte mennesker, det vil si at de fleste i et samfunn er fri for undertrykking og har gode livssjanser, er den naturlige konsekvens at det konsentreres mindre om frigjørelse og mer om livsstil som knyttes til selvidentitet. Det fokuseres mindre nå enn før på forskjell i distribusjon av makt/ressurser i en nasjonal velferdsstat, og mer på selvrealisering i en global kontekst” (Skjøsberg 2007:91).

Spørsmålet i relasjon til implementeringen av PALS i den offentlige skolen er om foreldrenes muligheter eller manglende muligheter til å påvirke undervisningen og de pedagogiske metodene bidrar eller hemmer retten til personlighet og individualitet.

Enhetskolen ble dannet i det enkle samfunn for å utjevne ulikhetene mellom bygd og by. Når vi i dagens samfunn har løst mange av *emancipatory*- problemene og de fleste av valgene våre er styrt av livspolitik, er vel neppe implementering av PALS riktig vei å gå for den offentlige skolen, for dermed går den jo inn for en enda mer statsstyrt skole og velger et pedagogisk ytterpunkt. Hvis de offentlige skolene blir for snevre og homogene i sine valg av pedagogisk metode og syn på oppdragelse, tror jeg det vil være en god grunn for mange foreldre til å velge en annen type opplæring for barna sine. I et samfunn som er styrt av livspolitik, er det på tide at foreldrene tar tilbake makten over mulighetene til å kontrollere og styre oppdragelsen og sosialiseringen av sine egne barn.

”Vi har rett til vårt eget syn, bør vi gå hver vår vei?”

Hvert miljø kan overføre sine egne verdier til sine barn slik de selv ønsker. En slik holdning ville godta afro-amerikanske skoler, skoler drevet av religiøse sekter og skoler for elever med hovedinteresse innenfor kunst og håndverk på like fot. Den motsatte stemmen sier at vi må fremdeles leve sammen, og at vi derfor må finne noe felles som vi kan føre videre til våre barn. For å skape minst mulig konflikt må en forsøke å finne en "mini-pakke" å enes om" (Strike 1997:219).

7. Avslutning

Innledningsvis spurte jeg om PALS-programmets pedagogiske profil ikke passer like godt for alle foreldre og elever, og hvilke konsekvenser og utfordringer eventuelle forskjeller kunne føre med seg.

Gjennom oppgaven har jeg prøvd å besvare min overordnede problemstilling:

Konsekvenser av og utfordringer forbundet med implementeringen av atferdsprogrammet PALS i norske skoler. Fra den overordnede problemstillingen utledet jeg tre underspørsmål som jeg har prøvd å besvare:

- Er PALS-programmet en modernisering av disiplinbegrepet slik Foucault (1977) bruker det?
- Kan PALS-programmets belønningssystem få langsiktige følger for elevenes motivasjon?
- Hvilke konsekvenser kan PALS-programmet få for elever når hjem og skole ikke deler PALS-programmets syn på oppdragelse?

Jeg har forsøkt å se på PALS-programmet med et kritisk blikk og med fokus på mulige konsekvenser av å implementere PALS i norske skoler.

Dagens samfunn har en sterk institusjonalisering og en byråkratisk skole som er preget av tester, tiltak, rapporter, mapper, standardiserte penser og et ønske om målbare resultater. Samtidig har utviklingen av byråkratisk pedagogikk med økt vekt på styring fra topp til bunn og mer uformell kunnskap kommet inn i skolens formelle program ved at identitetsforming og sosial kompetanse er blitt nye pedagogiske oppgaver (jf. Beck 2007:135, 141, 148).

I et slikt samfunn er det gode muligheter for at et atferdsprogram som PALS, som ved hjelp av mer disiplin og en sterk oppdragelse av dagens skoleungdom, skal få redusert problematferden, blir tatt imot med åpne armer.

Jeg har diskutert PALS-programmets instrumentelle metode opp mot foreldrenes muligheter til selv å velge oppdragelse for barna. Gjennom mine analyser og diskusjoner har jeg brukt relevant teori og forskning for å argumentere for at konsekvensene av å implementere PALS-programmet blant annet kan bli at elevers indre motivasjon blir redusert, at de havner i en lojalitets klemme mellom hjem og skole grunnet forskjeller i verdier og interesser, og at flere foreldre på sikt vil søke barna sine inn på friskoler.

Ennå er det for tidlig i implementeringsprosessen til å trekke noen klare langsiktige konklusjoner. Problemstillingene jeg har drøftet, er allikevel interessante og bør tas hensyn til ved implementeringen av PALS. Det ville for øvrig vært spennende å se nærmere på og gjøre ytterligere studier av hver enkelt konsekvens som her har blitt drøftet.

Avslutningsvis vil jeg minne om at uavhengig av teoretisk tilhørighet eller pedagogisk profil, sitter den praktiske og anvendbare kompetansen i mennesket. Teorier og modeller er "bare" teoretiske overbygninger. De er ingenting uten en ekte evne til å formidle et budskap i en konkret samhandlingssituasjon hvis målet er å sette i gang positive endringsprosesser i mottakeren.

Kildeliste

- Aasebøe, L. (2006): Parent Management training, Oregon modellen PMTO. I: Halvorsen, I., Ropstad, I., Rund, B. R. og Seltzer, W. J. (red): *Foreldre og fagfolk i samspill. Behandling av psykiske vansker hos barn og unge*. Stavanger: Hertervig Forlag.
- Aftenposten Aften 16.10.07 *Oslo-elevene uroligst i landet*. (online), Tilgjengelig: <http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/article2051498.ece> (03.11.07).
- Alvesson, M og Sköldberg, K. (1994): *Tolkning og refleksjon. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnesen, A., Jensen, K. og Hansen, W. M. (2006): *Håndbok PALS: Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen*. Oslo: Atfersentret.
- Arnesen, A og Ogden, T. (2006): Skoleomfattende kartlegging av elevatferd. *Spesialpedagogikk*, 2:18–29.
- Arnesen, A., Ogden, T og Sørli, M. (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A., Sørli, M. og Ogden, T. (2003): Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen: et skoleomfattende tiltaksprogram. *Spesialpedagogikk*, 9:18–27.
- Askeland, E. og Arnesen, A. (2005): *PALS – introduksjonskonferanse*. 27.10.2005. (online), Tilgjengelig: http://www.atferd.unirand.no/pals/pals%20konf/intro%20konferanse/intro_konferanse_pals.pdf (03.11.07).
- Bakken, A. (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen: Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: NOVA-rapport.

- Beck, C. W. (2004): En mer åpen utdanning? I: Ekelberg, D. og Ludvigsson, M. (red): *Frihet – samtalen fortsetter*. Oslo: Civita.
- Beck, C. W. (2006): *Barnevernsbarn, barnevernet og skolen*. (online), Tilgjengelig: <http://folk.uio.no/cbeck/Foredrag%20p%E5%20Barnebensbarns.htm> (03.11.07).
- Beck, C. W. (2007): *Alternativ pedagogikk. Om moderne hjemmeundervisning*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Bollnow, O. F. (1976): *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Borge, A. I. H. (2003): *Resiliens, risiko og sunn utvikling*. 1 utgave 3.opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. England: Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2000): *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic*. Cambridge: Polity Press.
- Bæck, U. K. og Kileng, I. M. (2005): *Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen*. (online), Tilgjengelig: http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1655 (03.11.07).
- Bø, I. og Helle, L. (2002): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christiansen, T. og Solholm, R. (2004): *PMTO-håndboken*. Oslo: Atferdsentret.
- Crain, W. (2000): *Theories of development*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Daae, E. (2005): *Risiko og resiliens*. Masteroppgave i pedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UIO.

Dagbladet 09.07.06 *Pizza skal gi disiplin*. (online), Tilgjengelig:

<http://www.dagbladet.no/tekstarkiv/pdf.utv.php?pa=A&d=2006-07-09&p=01&read=1> (03.11.07).

Dale, E. L. (1992): *Pedagogikk og safunnsforandring 2. Om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Deci, E. L. og Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

Deci E. L og Ryan, R. M. (2000): *When rewards compete with nature. The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press.

Ekeland, T. J. (1999): Evidensbasert behandling: kvalitetsikring eller instrumentalistisk mistak. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 36:1036-1047.

Foucault, M. (1977): *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Gage, N.L og Berliner, D.C (1992): *Educational psychology* 5.opplag, Boston: Houghton Mifflin.

Garbarino, J. (1985): *Adolescent Development An Ecological Perspective*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.

Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

Gjesme, T og Nygård, R. (1996): *Advances in motivation*. Scandinavian: University Press.

Grønli, S. K. (2004): *Fra vondt til verre i norsk skole*. (online), Tilgjengelig: <http://www.forskning.no/Artikler/2004/desember/1102417931.83> (03.11.07).

Gundem, B. B. (1993): *Mot en ny skolevirkelighet?* Oslo: ad Notam Gyldendal.

Helgesen, M. (2003): *Barns behov eller foreldres særinteresser. Foreldres motiver for å velge privat skole for sine barn*. Oslo: NIBR-rapport.

Hellesnes, J. (1988): *Hermeneutikk og kultur*. Oslo: Samlaget.

Höem, A. (1978): *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (1998): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Tangen: Universitetsforlaget.

Karlsen, G. E. (2003): Enhetsskolen, styring og marked. I: Østerud, P. Og Johnsen, J. (red): *Leve skolen! – Enhetsskolen i et kulturkritisk lys*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. og Turmo, A. (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Korsvold, T. og Volckmar, N. (2004): Velferdspolitik i skolen og barnehage. En reorientering? I: Aasen, P., Foros, P. B. og Kjøle, P. (red): *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70 – årsdagen 25. September 2004*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Lov om grunnskolen og det vidaregåande opplæring. (1998). *Kapittel 1, Formål med opplæringa §1-2*. Kunnskapsdepartementet.

Nordahl, T. (2003): *Makt og avmakt i samarbeid mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. Oslo: NOVA-rapport.

Nordahl, T. (2004): Makt og avmakt i samarbeid mellom hjem og skole. I: Imsen, G. (red): *Det ustyrlike klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ogden, T. (1999): Antisosial atferd og barneoppdragelse. "Parent Managment Training" som foreldreopplæring. *Spesialpedagogikk*, 6, 3-17.

-
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- PALS-konferanse (2006): i regi av *Atferdssentret* 25.10.06. Oslo.
- Parent Management Training – Oregon – modellen. (online), Tilgjengelig: <http://www.atferd.unirand.no/pmt.htm> (03.11.07).
- Patterson, G. R. (1982): *Coercive family process*. Eugene, OR: Castilia Press.
- Patterson, G. R, Reid, J. B. Og Dishion, T. (1992): *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castilia Publishing.
- Pintrich, P. og Schunck, D. (1996): *Motivation in education, theory, research and applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Positive Behavioral Intervention and Supports (online), Tilgjengelig: <http://www.pbis.org/schoolwide.htm> (03.11.07).
- Rambøll, Managment. (2007): *Sluttevaluering av utviklingsprosjektet "Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen"*. (online), Tilgjengelig: http://udir.no/upload/Rapporter/Sluttrapport_Foreldre_en_ressurs.pdf (03.11.07).
- Reid, B. J., Patterson, G. R. og Snyder, J. (2002): *Antisocial behavior in children and adolescents: a developmental analysis and model for intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rogoff, B. (2003): *The Cultural Nature Of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Skjervheim, H. (1992): *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjøsberg, A. (2007): *Private skoler i en ny tid*. Masteroppgave i pedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UIO.

Strike, K. A. (1997): Etiske dialoger og pluralitet. I: Dale, E. L. (red): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

VG 07.12.04 *Norske skoleelever på bråketoppen*. (online), Tilgjengelig:

<http://www.vg.no/pub/vgart.hbs?artid=257616> (03.11.07).

Waaktaar, T. og Christie, H. J. (2000): *Styrk sterke sider, håndbok i resiliensgrupper for barn med Psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Ziehe, T. (2006): Post – aftraditionalisering – unges ændrede generationsforhold i dag. I: Richie, T. (red): *Relationer i skolen*. Værløse: Billesø og Baltzer.

Østerem, S. (2006): *Pizza og kake som belønning*. (online), Tilgjengelig:

<http://www.dagbladet.no/kultur/2006/08/25/474850.html> (03.11.07).